А. И. Любжин

Сумерки всеобуча

Школа для всех и ни для кого

Университет Дмитрия Пожарского

А. И. Любжин

СУМЕРКИ ВСЕОБУЧА

Школа для всех и ни для кого

Москва
Университет Дмитрия Пожарского
2017

УДК 37
ББК 74
Л 93

Подготовлено к печати и издано по решению
Ученого совета Университета Дмитрия Пожарского

Автор предисловия — д. и. н., профессор С. В. Волков

Любжин, Алексей Игоревич.

Л 93 Сумерки всеобуча. Школа для всех и ни для кого. — М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017. — 496 с.: ил.

ISBN 978-5-91244-207-0

Есть ли будущее у российской школы? Каким должен быть образовательный стандарт? Что отличает современных школьников от прошлых поколений учащихся? Своими размышлениями о проблемах образования делится с читателями доктор филологических наук Алексей Игоревич Любжин.

В сборник включены статьи по педагогике, исторические очерки и выдержки из «Живого Журнала». В качестве иллюстраций использованы дореволюционные открытки из личной коллекции автора. Книга адресована всем, кто интересуется историей и перспективами российского образования.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-91244-207-0

© Любжин А. И., текст, 2017
© Волков С. В., предисловие, 2017
© Горева Е. А., дизайн и оформление обложки, 2017
© Русский фонд содействия образованию и науке, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

С. В. Волков. Предисловие 8

От автора 14

Статьи, опубликованные в «Русском журнале»

Гуманитарное образование в современной школе:
как преодолеть его провинциализм? 16
Трудно выстроить задачу для тренировки интеллекта на основе совокупности авторитарных правил, не связанных в единую систему.

Диалог о красоте и достоинстве русского слова 25
Сейчас есть иные учебные заведения, куда и знаменитости приглашаются, где и литературное творчество поощряется, и журналы составляются, а результат хорош не слишком.

Сумерки всеобуча 40
Статья первая 40
Культурная однородность — не абстрактный концепт, а сгусток конкретного исторического опыта.
Статья вторая 45
Подлинной воспитательной силой обладает личный пример и жизненный уклад в его цельности.

Статья третья. О народничестве 51
Преобладание естественно-математического компонента в общем и целом соответствует природе русского ученика.
Статья четвертая и последняя. Химера общего образования 55
Свою школу можно уничтожить не только ради торжества социализма, но и ради торжества демократии.

Школа и поле идеального 62
Нравственные прописи, которые внушает школа своим питомцам, находятся в разладе с окружающей действительностью.

Станет ли хозяйственный кризис образовательным? 67
Образование — система очень инерционная, более инерционная, чем любая иная общественная система.

Образовательные предрассудки 76
Педагогическая мудрость требует сужения программ, а не их расширения.

Поминки по сочинению 84
Современное сочинение запоминается прежде всего юмористическими блестками, невольными каламбурами иногда не совсем приличного свойства.

Филология и школа 93
Филологическая наука в России примерно на полвека отставала от естественных и математики. Мощная филологическая машина, характерная для Германии и иных европейских стран, так и не сложилась.

Опыт о развращающем обучении 102
На рубеже XIX–XX столетий молодежь была — массово — нонконформистской. Сейчас с нонконформизмом мы сталкиваемся далеко не так часто.

Ловушка модернизации 110
Диагноз — наша школа вредна для здоровья учеников. Рецепт — строить больше спортзалов.

Контуры образовательной реформы 116
Образовательная машина — один из наиболее распространенных и простых — наряду с армией — видов социального лифта.

Статьи, опубликованные в «Вопросах образования» и «Отечественных записках»

Современная молодежь. Посильная попытка портрета 128
Статья первая 128
Кругозор каждого из нас ограничен, мы видим непосредственно лишь один-два кубика громадной мозаики.
Статья вторая 136
Современное молодое поколение России ни умом, ни образованностью, ни талантом, ни совестью не уступает ни одному другому из русских поколений.

Полемика о проекте стандарта старшей школы..... 154
Императорская школа не имеет ничего общего с советской, никогда не была школой всеобуча.

Бюрократия и наука..... 165
Приращение научного знания не является целью школьной исследовательской работы: достаточно того, что найденное ребенком будет для него субъективной новостью.

Тупик коммунизма 173
Отечественная школа умирает. Унаследованная от СССР школа со своей программой и жизненным укладом оказалась в высшей степени неэффективной в новом социальном контексте.

Статьи, опубликованные в «Лицейском и гимназическом образовании»

Конструктивная трудность..... 186
Главную содержательную проблему усматривают в перегрузке, в то время как мы практически повсеместно имеем дело с самой серьезной учебной недогрузкой нашей молодежи, получающей недостаточное количество добротной интеллектуально-духовной пищи.

Бермудский треугольник российского образования 193
Если правительство заинтересовано в добротном образовании в стране, слепо идти на поводу у общества оно не может.

Краткий очерк истории российского просвещения
в XVIII столетии 203
Постоянным источником как учеников, так и преподавателей для всех видов школ, кроме военных, служило духовное сословие со своими училищами.

Три источника и три составных части советской школы 227
Основной тенденцией как социалистической, так и демократической школы была унификация.

Литературная школа 232
Если ты воспитываешь юных, предлагая им писать стихи, необходим и неизбежен разговор и об их форме.

Стихотворный перевод на уроке и дома 242
Дидактическая ценность стихотворного переложения несопоставима с ценностью прозаического; для изучения языка полезнее было бы переводить те же самые стихи прозой, а для литературного образования нужно четко регулировать сложность задачи.

Исследовательская работа в рамках
современного гуманитарного образования 256
Сейчас часто говорят о «проектно-исследовательской работе» в школе. А между тем проект и исследование — вещи не только разные, но и диаметрально противоположные.

Что пишет об истории образования в России
Большая Российская Энциклопедия 264
БРЭ претендует если и не на формирование общественного мнения, то на выражение официальной позиции. Однако судить о действительном развитии русской школы по материалу БРЭ практически невозможно.

Интервью LENTA.RU

Эти знания наполняли голову, как чердак 270
Если бы мнение о превосходстве советского образования было хоть сколько-нибудь близко к действительности, логично предположить, что страны Запада должны были бы устроить у себя образовательную реформу по примеру СССР.

Приложения

Солнце Гомера 282
Безусловно, желание быть всегда современным — право каждого человека.

Современная образовательная реформа:
проблемы и перспективы 291
Разумные образовательные реформы должны основываться — как это жестко и цинично ни звучит — на идеях аристократизма и неравенства.

Алексей Федорович Мерзляков 309
Профессор А. Ф. Мерзляков, прославившийся и как поэт, и как литературный критик, и как воспитатель юношества в Московском университете и его Благородном пансионе, — одна из самых крупных и характерных фигур московской жизни 10–20-х гг. позапрошлого столетия.

Из «Живого дневника» 326
Вообще довольно занятно — всячески, и матеріально, и морально, и интеллектуально, унижать педагогическій корпусъ до ниже плинтуса — и ждать, что онъ будетъ эффективнымъ инструментомъ твоей образовательной политики.

Об авторе 485

Предисловие

Эта книга, посвященная проблемам среднего образования в современной России, достаточно необычна. На эту тему опубликовано очень много — как современными учителями, так и «общественностью», но эта книга заслуживает внимания уже потому, что написана, во-первых, известным филологом-классиком, а во-вторых, автором многотомной «Истории русской школы», то есть человеком, который, в отличие от подавляющего большинства организаторов, исполнителей и потребителей школьного образования, хорошо знает, чем была когда-то русская школа и чем она, в принципе, могла бы быть.

При этом автор, побывавший и в роли преподавателя современных гимназий, и в качестве эксперта на различных межшкольных конкурсах, знаком и с тем, что представляет собой даже в самых лучших своих образцах школа нынешняя. Свои впечатления и размышления по вопросам среднего образования А. И. публиковал в периодике («Вопросы образования», «Русский журнал», «Отечественные записки», «Вопросы лицейского и гимназического образования»), а также делился ими в интернете (общаясь с читателями в формате «Живого Журнала»). Эти материалы и составили настоящую книгу.

Необычна книга и взглядом автора на проблемы школьного образования в Российской Федерации. Он совершенно не разделяет модный в последние годы взгляд на достоинства советской школы и необходимость

ее возрождения. Напротив, нынешняя деградация среднего образования в стране (с фактом которой согласны и практически все его оппоненты) видится ему как прямое и неизбежное следствие коренного порока советской образовательной системы, заменившей многообразие форм и учреждений среднего образования, характерное в прошлом для исторической России и европейских стран (в ряде которых оно сохраняется и в настоящее время) единой и единственной моделью «всеобуча». Именно идея «всеобуча» является для А. И. Любжина основным предметом критики, тем злом, которое закрывает путь к любым попыткам дать качественное образование хотя бы части учащихся — способной к усвоению достаточно сложной программы. Поэтому вне ликвидации этого главного зла он не видит никакой возможности реформировать образовательную систему.

Действительно, попытка реализовать господствующую в общественном сознании установку на то, чтобы дать одинаковое и качественное образование всем лицам определенного возраста, на практике неизбежно будет означать лишь безнадежную попытку «пересоздать» созданное природой, поскольку как весьма значительная дифференциация умственных способностей, так и разнонаправленность интересов и увлечений лиц даже примерно одинакового уровня способностей есть вещи, неустранимые никакими социально-политическими и административными мерами. Настоятельные усилия в этом направлении — что в СССР, что на определенном этапе в США и ряде западных стран — вызвали к жизни лишь эффект «всеобщей полуграмотности», формальной образованности при отсутствии реально усвоенных познаний и низком уровне общей культуры.

Следует заметить, что само понятие «культурности» в сознании как современного отечественного «массового человека», так и государственной образовательной (да и всякой вообще) администрации превратилось в чисто абстрактное и приложимое к чему угодно. Поэтому, когда им приходится слышать, что культурный уровень выпускника старой русской гимназии гораздо выше, чем таковой советского вуза, они не понимают, о чем идет речь, и не верят. Точно так же их пониманию недоступно, напр., почему власти Российской Империи обеспечивали преимущества (право поступать на службу уже сразу классным чином) выпускникам гимназий с древнегреческим языком — абсолютно «непрактичным» и неприменимым в государственном делопроизводстве. Учитывая именно это обстоятельство, А. И. Любжин считает нужным не раз останавливаться в своих статьях на роли филологических дисциплин в культурном развитии учащегося.

Не придерживается автор ни распространенных (особенно среди нынешних «государственных мужей») вульгарных представлений о связи изучения отечественной «классики» с воспитанием патриотизма, ни взгляда на нынешнюю молодежь в целом как на поколение, испорченное интернетом, невежественное и развращенное. Из своего опыта общения с ней (как уже говорилось, ему доводилось работать с учениками и знакомиться с их «произведениями») он вынес убеждение, что «современное молодое поколение России ни умом, ни образованностью, ни талантом, ни совестью не уступает ни одному другому из русских поколений». Вполне отдавая себе отчет в том, что люди, попавшие в его поле зрения, представляют собой незначительное меньшинство, Алексей Игоревич тем не менее считает, что о поколении должно (и будут) судить именно по тому меньшинству, которое имеет свою физиономию и способно наложить свой отпечаток на эпоху.

Вполне понятно, почему автор придает такое большое значение тому, чтобы хотя бы эти люди имели возможность получить полноценное образование. Но идея «всеобуча» делает это проблематичным, потому что если любая школа, ориентированная на определенный культурный круг и будущую сферу деятельности, способна транслировать культурные установки и жизненный уклад соответствующей среды, то той культурной модели, которую призвана воспроизводить общеобразовательная школа, в природе вовсе не существует; она способна разрушить любой из культурных укладов, но ей нечего предложить взамен.

Симпатии А. И. Любжина принадлежат той образовательной модели, которая свойственна европейскому типу образования и предполагает наличие средних учебных заведений, различающихся по ориентации своих выпускников на разные сферы деятельности и, соответственно, с разным набором и объемом изучаемых предметов. В старой России, как известно, набор таких учебных заведений был исключительно многообразен: помимо основных типов (классическая гимназия, реальное училище, кадетский корпус, духовная семинария, коммерческое училище), существовали и многие другие учебные заведения этого уровня образования.

В настоящее время, как показывает практика других стран, вполне могли бы существовать по крайней мере три типа средних учебных заведений: «преимущественно гуманитарное», «преимущественно естественно-математическое» и общее (дающее основные знания без особой специализации и не имеющее целью готовить своих выпускников к поступлению в вуз того или иного профиля). Собственно, автор довольно хорошо представляет, каковы должны быть учебные планы каждого из

таких заведений, и приводит даже соответствующие рекомендации, хотя и не очень верит в возможность проведения в Российской Федерации нужной реформы.

Самым решительным образом отвергаются в книге претензии представить советскую образовательную систему как развитие дореволюционной российской или «лучших традиций» последней. Автор убедительно показывает, что советская концепция среднего образования, напротив, представляет собой полную и принципиальную противоположность русской, а «единая трудовая политехническая школа» ни в коем случае не является подобием не только классической гимназии, но и русского реального училища, а если чему и преемственна в старой России, то разве что той концепции единой школы, которая выдвигалась в 1870-х гг. публицистами левацкого толка в целях разрушения современной им образовательной системы.

А. И. Любжин не затрагивает в своей книге проблему высшего образования. Кажется, однако, что в ряде мест о связи высшей школы с характером средней следовало бы упомянуть. По крайней мере там, где он полемизирует с теми, кто указывает на высокие олимпиадные достижения школьников некоторых восточноазиатских стран: судьба индивида в этих странах всецело зависит от степени престижности вуза, в который он поступит, и именно школьная зубрежка там представляет для него наивысшее и главное в жизни напряжение сил (при том, что качество самого вузовского образования в таких странах не идет в сравнение с европейским, а образовательная уравниловка на обоих этапах предопределяет крайне скромные результаты представителей этих стран в науке).

Наконец, следует сказать, что автор абсолютно верно оценивает процессы, связанные с ролью средней школы в качестве так называемого «социального лифта». Государство, элита которого не отличается по своим культурным запросам и интеллектуальному уровню от массы населения, может управляться только крайне неэффективно, с весьма низким КПД, бездарно растрачивая природные и людские ресурсы для достижения результата, в ином случае достижимого с гораздо меньшими издержками. Всякая вменяемая власть (способная оценивать, «кто есть кто») заинтересована в обновлении своей элиты за счет талантливых людей, и образовательная система, воспитывая таких в высококачественных заведениях, в принципе призвана этому способствовать.

Однако А. И. Любжин, в отличие от большинства затрагивающих эту проблему, понимает, что процесс обновления элиты продуктивен только в рамках такой пропорции, которая позволяет навязывать «по-

полнению» интеллектуальные, культурные и поведенческие стандарты высших слоев, приобщая их к соответствующей культуре; в ином же случае (оказываясь в большинстве) «пополнение» способно утвердить для всей совокупности собственные нравы, и данная культура гибнет (автор констатирует, что именно нечто подобное имело место в СССР). С другой стороны, А. И. ничуть не хуже осознает и то обстоятельство, что дети действующей элиты (как бы ни хотелось кому-то, чтобы худшие из них шли «к станку») в любом случае останутся в ее составе, а пребывание в элитном учебном заведении тех из них, кто не способен справиться с его программой, способно угробить само такое заведение, вынудив его понижать планку требований. Выход видится ему в создании параллельно элитных заведений несколько иного рода — престижных и максимально комфортных для пребывания, но с менее сложной программой, обеспечивающей лишь общекультурный уровень.

Думается, что на фоне догматических, идеалистических, а часто вовсе безумных ожиданий и пожеланий как «общественности», так и администрации подход автора является единственно трезвым. Следует, однако, заметить, что в условиях «всеобуча» вопрос о роли средней школы в качестве «социального лифта» вообще не стоит: если все получают (или якобы получают) одинаковое и обязательное образование, то ни о каких образовательных преимуществах речи быть не может, процесс дифференциации осуществляется только на уровне высшей школы (если осуществляется вообще, т. к. тенденция к «всеобщему высшему» уже, кажется, недалека от осуществления).

Разумеется, социальная роль среднего образования в настоящее время (в условиях «массового общества») неизбежно иная, чем в традиционных обществах (каковыми до Первой мировой войны в целом оставались все европейские страны): к 1910 г. доля учащихся старшей средней школы в возрастной когорте 10–19 лет во всех основных европейских странах составляла около 3 %, и ее выпускники и без дальнейшей учебы в вузах (доля студентов в возрастной когорте 20–24 лет тогда составляла 1,0–1,3 %) уже по факту ее окончания становились членами культурной элиты страны и могли начинать деловую и служебную карьеру. Однако при ином подходе к среднему образованию (том, который А. И. Любжин противопоставляет «всеобучу») оно, конечно, способно уже на своей стадии решать значительную часть задач социального отбора.

Вообще же, несмотря на весьма пессимистичный взгляд на возможность реформирования системы среднего образования в Российской Федерации, автор дает множество конкретных рекомендаций и высказыва-

ет в своей книге целый ряд соображений относительно того, что все-таки можно было бы сделать для постановки дела школьного образования хотя бы в отдельных учебных заведениях. Мысли эти, разумеется, как и вся образовательная концепция Алексея Игоревича, тоже могут встретить самое разное отношение, но, во всяком случае, полагаю, будут как минимум интересны и социологам, и педагогам, и самому широкому кругу интеллигентных читателей.

С. В. Волков

От автора

В данный сборник мной была включена педагогическая публицистика, кроме очевидно утратившей актуальность, и некоторые статьи исторического содержания, которые либо содержат компактные обобщения, неуместные в «Истории русской школы Императорской эпохи», либо не были поглощены ею и сохраняют, таким образом, некоторое значение после ее публикации, а также реплики образовательного содержания из моего «Живого дневника» (philtrius.livejournal.com). Этот материал подвергся некоторой стилистической правке и был дополнен новыми примечаниями (в частности там, где моя точка зрения со временем менялась). Обилие материалов, изначально предназначенных для интернета, обусловило и преобладание ссылок на сетевые ресурсы.

А. И. Любжин

Статьи, опубликованные в «Русском журнале»[1]

[1] URL: http://www.russ.ru. Гуманитарное образование в современной школе: как преодолеть его провинциализм? 30 октября 2006 г. — Диалог о красоте и достоинстве русского слова. 28 декабря 2006 г. — Сумерки всеобуча. Статья первая. 16 июня 2008 г. Статья вторая. 20 июня 2008 г. Статья третья. 27 июня 2008 г. Статья четвертая и последняя. 2 июля 2008 г. — Школа и поле идеального. 4 августа 2008 г. — Станет ли хозяйственный кризис образовательным? 26 января 2009 г. — Образовательные предрассудки. 6 апреля 2009 г. — Поминки по сочинению. 2 июня 2009 г. — Филология и школа. 21 июля 2009 г. — Опыт о развращающем обучении. 5 января 2010 г. — Ловушка модернизации. 27 января 2010 г. — Контуры реформы образования. 1 марта 2010 г. Более ранние публикации («Сознательный грех?», 14.10.2003; «Бывают беды и от других причин...», 07.10.2003 и «Экзамен экзамену, или об объективности тестов ЕГЭ», 19.09.2003), слишком тесно связанные с тогдашней полемикой и ныне не представляющие интереса, мы в сборник не включаем. Их можно найти на следующей странице: http://old.russ.ru/authors/lubzhin.html.

Гуманитарное образование в современной школе: как преодолеть его провинциализм?

Кризис гуманитарного образования в современной русской школе очевиден. Дело даже не в том, что по неумению находить на карте разного рода объекты мы готовы переплюнуть гордых своим невежеством американцев (в конце концов, герой Фонвизина прав, и существуют извозчики, туристические фирмы и авиакомпании), и не в том, что по тесту PISA наша функциональная грамотность выявляет досадные пробелы (методику тестирования можно оспорить, она и на самом деле небезупречна, поскольку ее критерии решительно не считаются с теми, какими пользуется сама тестируемая школа), а в том, что с точки зрения смыслов и целей наше гуманитарное образование дезориентировано: оно не знает, должно ли оно давать знания, или учить мыслить, или воспитывать гражданина и патриота своей родины, безнадежно путается в этих задачах и уже в силу этого хромает в проектной части: не продумав с предельной четкостью, для чего мы работаем, трудно конструировать инструменты для достижения столь смутных целей.

Кризис гуманитарного образования в высшей школе не так заметен. Относительно уровня выпускников ведущих вузов страны часто спорят; надо признать, что не только мы — весь мир сталкивается сейчас со сходными проблемами, и потому наши недостатки на общем фоне не столь очевидны. Однако ни наличие ряда бесспорно крупных исследователей (многих из которых мы, к величайшему сожалению, лишились в самом

недавнем прошлом), ни высокий уровень заметного количества научных публикаций не могут скрыть от глаз того простого факта, что выпускник царской гимназии не мог прийти в университет, не отчитавшись в знании по крайней мере одного нового и двух древних языков (лучшие учили еще один новый)[2]; что же касается современного выпускника, то его «свободное» владение английским обычно ограничивается способностью болтать на несколько заданных тем, при нулевой начитанности и неизбежно вытекающей из такого педагогического подхода ограниченности словарного запаса. Эта разница эпох и поколений, кажется, очевидна, но нет: мы сталкиваемся с таким курьезом, что в одном из самых престижных гуманитарных вузов страны появляется историко-филологический факультет, который — при сколько-нибудь серьезном и вдумчивом подходе к подбору абитуриентов — не могли бы насытить подготовленной молодежью все школы страны вместе взятые; много технического и элементарного, что «до семнадцатого года» было связано с областью среднего образования, «в эпоху всеобщей полуграмотности» перекочевало в высшую школу, так что и более узкая специализация — историческая и филологическая — оказывается весьма непростой задачей. Такой подход можно было бы счесть забавным недоразумением, однако создатель РГГУ идет еще дальше — он утверждает, что общее образование у студентов недостаточно (что совершенная истина), и решает исправить этот недостаток во вверенных ему стенах (а это самым чудовищным образом сказывается на программах). Следующим шагом будет, по-видимому, изучение студентами РГГУ основ азбуки и арифметики (от чего ожидаем несомненной пользы, ибо и в этом юношество, полагаем, не безгрешно). РГГУ — лишь один из примеров; его образовательная практика гораздо выше этих странных теоретических постулатов, и среднее звено — не без труда — исправляет ошибки педагогического проектирования; однако ж студент-философ, не знающий немецкого, историк-русист, не умеющий читать на древнерусском языке документы изучаемой эпохи и не знающий Св. Писания, античник, знакомящийся с произведениями древних по переводам, никого уже не удивляют. Более того — страдая всеми этими болезнями, страдая ими с удовольствием, мы презираем от всей своей широкой души западных узких специалистов. Самим же весьма далеко не только до сияющих высот гуманитарной мысли, но и до экзистенц-минимума научной порядочности (знакомство с оригиналами, выходящими

[2] Эта схема не совсем точна, безусловно; она определяется гимназическим Уставом 1871 года, однако, не будучи заменен другим, он постепенно выхолащивался (особенно в отношении древнегреческого языка).

за сферу непосредственных научных интересов, не только пользы ради, но и удовольствия для).

Комплекс причин, дающий такую симптоматику, не отличается простотой. По-видимому, здесь есть какие-то чрезвычайно глубокие вещи (ведь то, что мы говорили о гуманитарном образовании, к естественно-математическому не относится; оно у нас лишено провинциализма). Один из крупнейших русских антиковедов второй половины XIX в. В. И. Модестов писал: «С фактом малой способности и наклонности русского ума к филологическим занятиям надобно считаться, памятуя, что, как ни сильна бывает подчас воля человека, природа его еще сильнее, и бороться с нею дело неблагоразумное и заранее проигранное»[3]. Оставляя в стороне самоубийственность такой характеристики в устах филолога-профессионала, нужно признать, что в массе своей русские ученики и на самом деле предпочитают непосредственную интеллектуальную нагрузку, без дополнительного обременения памяти; в Императорской России естественные науки вышли на мировой уровень где-то на полстолетия раньше гуманитарных, хрупкий расцвет которых был безжалостно прерван февралем и октябрем. *Общественный* образовательный проект[4], противопоставленный государственному, предлагал как раз заменить гуманитарный крен в среднем образовании естественнонаучным; после революции он был реализован, и нельзя сказать, что советская школа (после первых лет безумных вакханалий) была такого уж низкого уровня; она не копировала западное решение роковой для мирового образования XX столетия проблемы «встречного движения» массовых и элитарных типов средней школы. Но и плата за пренебрежение гуманитарными науками была велика: в крахе СССР сыграло свою роль невладение гуманитарными технологиями, утилитаризм и технократизм в подходах, игнорирующий самые элементарные запросы человеческой души. Коммунистическая идеология была эффективной только в нападении, будучи не испробована на опыте; перейти в оборону для нее значило погибнуть.

Безусловно, господство марксизма само по себе было несовместимо с качественным гуманитарным образованием — что на среднем, что на высшем уровне. Мы осмелимся это утверждать, несмотря на засилье в западной гуманитарной науке неомарксистских доктрин самого разного

---

[3] Школьный вопрос. Пятнадцать статей. 2-е изд., доп. СПб., 1880. Пять писем к редактору «Голоса». Письмо 2. С. 24.

[4] Мы имеем в виду прежде всего Д. И. Писарева и — весьма подробно разработанную концепцию — А. П. Щапова.

покроя. Но тем настоятельнее была необходимость что-то с этим делать — хотя бы с того момента, как острота проблемы была если не понята (этого при всех оговорках нашему педагогическому сообществу сделать, как нам представляется, не удалось), то хотя бы прочувствована. По причинам, которые мы сформулируем ниже — и чужими словами.

Тот же Модестов писал: «Неужели мы, русские, имея свое миросозерцание, свою историю и свои “горячие вопросы”, осуждены навсегда блуждать по извилистым и темным дорогам чужой мысли, не справляющейся ни с нашей историей, ни с нашими умственными, нравственными и гражданскими требованиями? Неужели наша история, наше миросозерцание, наша жизнь не могут дать нам никаких других взглядов на науку, кроме тех, какими снабжают нас ученые других стран? Но нет ли в нашей государственной, домашней, нравственной и литературной жизни сторон, которые лучше могут уяснить нам, напр., древнеримскую жизнь в этих отношениях, чем как это может сделать жизнь прошедшей и современной Германии?.. Вот вопросы, которые я осмеливаюсь предложить людям, занимающимся у нас изучением древнего мира. Если ответ на последние из них будет положительный, то как же после того нам можно будет отказываться от самостоятельного направления в науке, которую я буду иметь честь излагать вам?»[5]. Там же он сочувственно цитирует замечательные слова Карамзина: «мы никогда не будем умны чужим умом и славны чужою славою»[6]. Перед лицом таких потребностей ссылаться на «природную неспособность» по крайней мере стыдно. Если нельзя и не стоит выстраивать всю русскую школу на гуманитарных основаниях (в больших масштабах это сведется к «безответственной болтовне» и к ослаблению математического образования), то по крайней мере очаги гуманитарного образования чрезвычайно высокого качества быть должны — иначе останется без достойного решения одна из ведущих задач народной жизни, и опять придется побираться крохами с чужого стола.

(Заметим в скобках, что здесь мы не аргументируем необходимость хорошей гуманитарной школы для народного самосознания. Труд аргументации взяла на себя жизнь, и достаточно давно, еще — если брать Московскую Русь — в XVII в. Раскол изнутри и интеллектуальный натиск

[5] Вступительная лекция по Римской Словесности, сказанная в Университете Св. Владимира ординарным профессором В.И. Модестовым 18 сентября 1869 г. С. 11. Эта лекция вызвала большое сочувствие и привлекла к фигуре автора надежды и ожидания многих.

[6] Статья «О любви к Отечеству и народной гордости» (см., напр., Сочинения Карамзина. Т. III. СПб.: Изд-ие А. Смирдина, 1848. С. 473).

католицизма и протестантизма с Запада сделали создание высшей школы — Славяно-Греко-Латинской Академии — вопросом выживания. Еще добавим, что погоня за оригинальностью во что бы то ни стало не кажется нам плодотворной. Подробное рассмотрение этих сюжетов мы здесь считаем нецелесообразным, хотя оставляем за собой право впоследствии к ним вернуться. С другой стороны, как мы можем надеяться убедить кого-либо в том, в чем не может его убедить сама жизнь?)

Теперь обратимся к вопросам, связанным с функционированием советской школы в постсоветском контексте. Эта проблематика требует тщательного продумывания уже в силу того, что преподавательский корпус, сформированный в прежних условиях и нацеленный на решение прежних задач, все равно — несмотря ни на какие курсы профессиональной переподготовки — будет продолжать работать в прежнем духе, внушать новые идеи старыми способами. Реформатору российского образования прежде всего следовало бы озаботиться высшим педагогическим образованием[7]; это условие, при соблюдении которого только и можно о чем-либо говорить. Но, ожидая, пока новые люди придут в новую школу, нужно представить ее себе, эту школу; представить как цельный и работоспособный организм. Школу в целом сейчас мы рассматривать не будем, как и проблематику высшего образования; остановимся только на гуманитарной школе и опишем возможные подходы к ее проектированию.

Довольно часто — в том числе и на самом высоком уровне — нашу высшую школу ругают за то, что ее выпускники часто работают не по специальности. А между тем это комплимент, и весомый: значит, наши бывшие студенты *в состоянии в массовом порядке менять свою профессию*. Дело в том, что в образовании, кроме информации, которая может меняться больше (как у юристов, для которых отмененный закон теряет ценность) или меньше (дата рождения Пушкина, надеемся, меняться не будет, равным образом как и текст его произведений), есть еще такая составляющая, как сложность решаемых задач. Собственно, самое эффективность образования можно определить как достижение наивысшего уровня сложности для каждого конкретного ребенка. Легко переучиваться со сложной профессии на более простую, но не наоборот; бывшему инженеру проще стать юристом, чем юристу — инженером.

Одна из особенностей советской школы заключалась в ее неоднородности. Несмотря на общий массовый покрой, она владела сетью школ с другими программами. При этом — с точки зрения тренировки серого вещества,

[7] Много интересного в школе создано представителями научного сообщества; в отношении работы с талантливыми детьми в особенности.

а отнюдь не толщины родительского кошелька — математические школы были *элитными*, а гуманитарные (роль каковых могли играть языковые спецшколы) — *псевдоэлитными*. Как ехидно заметил бывший главный редактор журнала «Лицейское и гимназическое образование» А. Ю. Пентин, «в одних дисциплинах заказ государства до недавнего времени был — научить думать, в других, наоборот, — отучить»[8]. Один иностранный язык — это мало, очень мало. Кроме того, язык тоже можно преподавать по-разному. Старорежимные учителя знали силу и мощь письменного перевода: если ты стараешься вполне и ответственно уяснить мысль оригинала и потом воспроизвести ее на родном языке, ничего не теряя и пытаясь как можно меньше привнести от себя, если это делает группа учеников, которая обсуждает тонкости формулировок, умственный прирост может оказаться весьма значительным даже и для такого языка, как английский, для педагогических нужд не очень подходящий. Надо только правильно отбирать тексты. Но болтовня на заданные темы развивает скорее автоматизм и быстроту реакции — качества тоже в жизни нужные, но серьезную нагрузку для ума заменить неспособные. Что касается красивых и сложных задач, вопреки общему мнению в настоящее время мы сталкиваемся с убийственной хронической *недогрузкой* учеников.

Рассмотрим такой вид гуманитарного образования, ныне модный, как проектно-исследовательская работа. На самом деле эти две сферы следует развести: проект есть видение того, чего еще нет (мост через реку, крепость, запирающая горный проход, клумба на месте несанкционированной помойки), а исследование — описание на научном языке того, что есть. Исследовательская деятельность школьников обращена своей проектной стороной к учителю: он должен придумывать задания, чтобы от них был толк и рост. (Кстати: идти к научному руководителю со своей темой исследования — все равно что идти к учителю математики с претензией, обучаясь сей науке, придумывать себе задачи самому.) С гуманитарными проектами (в правильном словоупотреблении) мы имеем дело, когда сталкиваемся со школьной прессой, телевидением, театром; это все традиционные и понятные виды деятельности. Они обладают массой преимуществ, но есть у них один общий недостаток: уча жизни, они меньше учат мышлению. Эту функцию скорее придется отвести исследовательской работе.

Первая сложность здесь — фактор «образа жизни». Трудно учить исследовательской работе, если сам ее не ведешь. Потому во многом это удел пришельцев извне — из вузов. Однако в наших высших учебных заведениях, готовящих специалистов гуманитарной сферы, не учат проек-

[8] Лицейское и гимназическое образование. 2003. № 1. С. 9.

тированию педагогической работы. Далеко не всегда руководитель ставит перед собой вопрос, как будет происходить личностный рост ученика в процессе выполнения данных ему заданий.

Особенно модно сейчас рассуждать о том, что «школьник сам должен заниматься поиском информации». Хорошо. Пусть занимается. Как вы видите его деятельность? В приличную библиотеку его не пустят; в архивы — тем более. Если изучать то, что под рукой, — сужается тематический диапазон. Остается интернет, где можно, глотая слюни, зайти на сайт, скажем, Национальной Библиотеки в Париже и полюбоваться заголовками книг, которые тебе никогда не выдадут. Впрочем, там есть и много другого — напр., проект «Галлика» содержит массу прекрасных электронных публикаций французской литературы, на которые можно ссылаться так же, как и на «бумажные». Но что будет делать ученик? Вводить в поисковик комбинации слов и просеивать результаты? И чему он научится в процессе сей многотрудной деятельности? Быстрее и без орфографических ошибок вбивать интересующие его слова? Сравнивать достоинства поисковых машин? Но это будет не нулевой педагогический эффект, а отрицательный: ученик будет играть в эти игрушки *вместо* того, чтоб заняться более разумной деятельностью.

Очень трудно грамотно выстроить задачу на историческом или литературном материале. История, если ею заниматься серьезно, требует больших усилий и трудозатрат; руководитель должен уметь грамотно локализовать задачу, ограничить круг источников, подбирать их так, чтобы сопоставление было сложным и увлекательным; это проектирование весьма трудоемко, хотя невозможным его признать нельзя.

Но совсем беда, если руководитель заставит ученика заниматься механической работой, нужной в его профессиональной области, но с педагогической точки зрения столь же осмысленной, как решение бесчисленных квадратных уравнений на первом курсе мехмата; лучший пример (слава Богу, пока мы с этим не сталкивались) — стиховедение. Этот путь подкупает иллюзией *реального* научного достижения. Однако, занимаясь руководством исследовательской деятельностью школьников, о научных результатах следует забыть: они являются побочным и, строго говоря, нежелательным ее продуктом[9]. Мысль педагога не должна отклоняться от главного: *что, выполняя задание, делает ученик*?

[9] Безусловно, это не означает, что нам нужно сознательно стремиться к нулевым научным достижениям. Автору этих строк приходилось проектировать работы, которые приводили к реальным новым результатам.

Хорошо ставить вопросы на анализ текста на иностранном языке, а лучше на двух: напр., посмотреть оригинал «Сельского кладбища» Грея, французский перевод Шатобриана и русский — Жуковского, и ответить на вопрос, кого все-таки воспроизводил Жуковский — Грея или Шатобриана? Эти исследования, предполагающие тонкий анализ текста, могут многому научить; но далеко не всякий ученик может ими заниматься, и далеко не всякий учитель — руководить. Даже в более простом случае — когда имеется оригинал и перевод (или несколько переводов) на русский язык — требуется содружество «англичанина» и литератора. А иногда и присутствием двух персон из преподавательского корпуса не обойдешься...

Как мы видим, исследовательская деятельность, если к ней относиться с подобающей серьезностью, является весьма трудоемкой. Она требует настолько колоссальных затрат времени и энергии, что можно с уверенностью утверждать: это путь, перспективный для отдельных школ, но не для образовательной системы в целом.

Теперь остается рассмотреть вопрос: какие предметы гуманитарной школы приспособлены для того, чтобы в рамках их преподавания выстраивать интересные задачи, стимулирующие самостоятельность мысли?

В современной школе есть следующие гуманитарные предметы и блоки предметов: 1) русская словесность, литература и русский язык; 2) история; 3) иностранные языки. Обществоведение — эту воплощенную комедию нравов — не берем; так же мало надежды на гастрономические прибавки вроде культурологии, философии, психологии, МХК и прочего — как факультативов, так и обязательных предметов. Рассмотрим их все по порядку.

Русский язык как предмет сводится к совокупности правил орфографии и пунктуации; мне пока не удалось встретить человека, который писал бы грамотно в силу знания этих правил, и, боюсь, здесь телега поставлена впереди лошади — выводы читательского опыта (чем и являются правила на интуитивном уровне) предпосланы самому читательскому опыту, который формируется наспех и небрежно. Это жесткий и четкий способ преподавания; не уверен, что мы могли бы достичь лучших результатов, если бы пошли естественным путем — уж очень он нетороплив. Русский язык как предмет — самый неуспешный в школе (часто, если у человека единственная четверка, она именно по русскому языку) и чрезвычайно хорошо подходящий для проверки в формате ЕГЭ. Но — так или иначе — трудно выстроить задачу для тренировки интеллекта на основе совокупности авторитарных правил, не связанных в единую систему.

В литературе, безусловно, есть над чем подумать. Античное и средневековое образование, интеллектуально не менее мощное, чем современное, все выстроено на риторике. Однако наша литература не риторика, и для постановки правильного мышления она нужна, но недостаточна.

История может быть предметом весьма серьезных размышлений, если проходить ее как политику, опрокинутую в прошлое. Для этого, впрочем, нужно сместить акценты: для того чтобы над конкретной ситуацией можно было размышлять, ее нужно знать подробно, одновременно абстрагируясь от сведений о том, чем все завершилось впоследствии. Если предпринимать такие усилия, можно рассмотреть подробно две-три эпохи, совершенно пренебрегая остальными. Кроме того, это занятие уж точно не для всех. Даже гуманитарно одаренных.

Иностранные языки (в особенности древние) хороши тем, что можно — в отличие от литературы и истории — ставить задачи любого масштаба, от самых простых до весьма трудоемких. Кроме того, здесь 1) сравнительно легко постепенно увеличивать сложность заданий и 2) тренировать одновременно память и мышление, давая задания, которые актуализируют абсолютно все ранее полученные знания. Это делает изучение языка со сложной грамматикой даже более интересным образовательным инструментом, чем математика: здесь комбинации различных тем появляются естественно на каждом шагу. Однако реально качественное гуманитарное образование может выстроить только вся совокупность этих предметов.

Момент, который переживает наша школа, — во многом ключевой. Выбор между безответственной болтовней и серьезной интеллектуальной работой совершается сегодня. И этот выбор определяет — воцарится ли «легкость в мыслях необыкновенная», которая поможет нашим детям сбросить с себя обременительное иго русской истории и культуры, или победят столетиями строившие ее ценности служения и труда.

Диалог
о красоте и достоинстве русского слова

Действующие лица:

Преподаватель филологического факультета МГУ, пожилая женщина, уже давно защитившая кандидатскую диссертацию, постоянно участвующая в приемной комиссии, в дальнейшем — филолог.

Литературовед из поколения дворников и сторожей, полиглот, презирающий научные степени, мужчина лет пятидесяти, консервативных взглядов, из принципа пишущий в стол, в дальнейшем — литературовед.

Сотрудник лингвистической кафедры одного из ведущих университетов, молодой кандидат филологических наук, окончивший матшколу, умеренно-прогрессивных взглядов, в дальнейшем — лингвист.

Специалист по истории педагогики, мужчина лет сорока, автор многочисленных научных трудов, в дальнейшем — историк.

Все присутствующие, давно знакомые и искренне расположенные друг к другу, встречаются за чашкой чая на работе у Филолога, куда пришли для обсуждения актуальных новостей.

Филолог. Знаете, коллеги, меня уже давно тревожат разнообразные слухи. То говорят, что в потаенных недрах института на Волхонке разработали новую орфографическую реформу, и весь крещеный мир хотят заставить писать «заец» и «парашут». То из министерских подвалов доходит

шепот, будто бы число обязательных часов на русский язык и литературу хотят серьезно сократить. Уровень наших абитуриентов и так все больше и больше оставляет желать лучшего, и мне становится не по себе...

Лингвист. Утешьтесь: слухи, как правило, слухами и остаются, и у них нет в наше время большой потенции к материализации. Вы можете спать спокойно: пока вопросы будут обсуждаться и согласовываться, нам уже станет все равно.

Литературовед. В этих словах есть, конечно, доля правды, как и в любой шутке — в том числе и о парашуте — всегда есть доля шутки. Но, к сожалению, именно глупые шутки и обладают наибольшей способностью превращаться в нечто брутально-материальное. В последнее время у нас неоднократно была возможность убедиться в этом.

Лингвист. Естественно, Вы должны особенно мрачно относиться к таким перспективам: не Вы ли говорили всегда, что для предлагающих орфографические реформы должны быть установлены жестокие публичные наказания: дыба и колесо.

Литературовед. Вы не угадали. Я как писал, так и буду писать, и для меня дорога старая, дореволюционная орфография, за которую ныне отважился публично вступиться только глубокоуважаемый отец Валентин Асмус. А снявши голову, по волосам не плачут. Если форма «лечу» одна от «лететь» и «лечить», то народная этимология «жури» от «журить», а «брошура» от «брошь», — а она возникнет несомненно, — мне не представляется слишком опасной.

Филолог. А что же пишет отец Валентин Асмус в своей, так сказать, «брошуре»?

Литературовед. Деяния тогдашних новаторов он характеризует, — на мой взгляд, вполне справедливо — как «реформу, в которой выразились злоба недоучек (сиречь либералов) и преступное недомыслие устроителей всеобщего счастья (то есть коммунистов)». Предложения же его таковы (сейчас не помню все, перечислю важнейшие): привить школьникам пассивное владение старой орфографией, издавать в подлиннике старой орфографией сочинения всех, на ней писавших, а тем, кто хочет писать на ней сейчас, — делать это правильно. В этом, действительно, есть глубокий нравственный смысл: Иван Ильин, Цветаева, Бунин и другие решительно выступали против нового «кривописания» и требовали, чтобы их сочинения издавались в дореволюционной орфографии. Потомки грубо нарушили их волю. А что касается последнего пункта, то довольно забавно видеть повсюду натыканные без склада и лада твердые знаки там, где нужна еще и «ять», а ее-то и нет.

Лингвист. Высказываясь откровенно и резко, я счел бы эти мысли экстремизмом, из уважения к присутствующим я назову их преувеличением. Ваши злокозненные издатели могли бы погубить дело своих авторов и отбить у широкой публики охоту читать их, выполни они эту их волю. А что касается науки, то она не санкционирует своим авторитетом упрямую приверженность старине. Точно так же Вы могли бы отвергать петровскую гражданскую печать и требовать использования исконной «кирилло-мефодицы», как сказал один мой знакомый школьник, не писать из ревности и благочестия пса буквой пси, а только псалмы, восстановить имперфекты и аористы, «аще» и «обаче» и весь шишковский хлам. Орфографическая реформа (разработанная Императорской Академией Наук) была принята при Временном правительстве и одобрена многими известными языковедами...

Литературовед. Вы совершенно правильно сделали, отказавшись от опасного слова «лингвист». Вообще язык нельзя доверять лингвистам — они видят в нем механическую структуру с пустыми знаками, которым можно приписать в принципе любое содержание. Их идеал — говорить двоичными числами. Впрочем, к присутствующим, естественно, это не относится.

Филолог. Как не относится и к теме нашего разговора, по крайней мере к ее школьной части. Поэтому я хотела бы вернуть присутствующих к исходной точке. Сейчас не слишком актуален вопрос о достоинствах ижицы и фиты.

Лингвист. Как ни странно, сейчас он именно актуален, только не у нас, а на Западе. Немецкая орфографическая реформа предполагает отказ от исходных греческих элементов типа *ph*, звучащего как *f*, то есть фактически то, что было сделано эдиктом Мануйлова. Отказ от ижицы и фиты как раз и представляет собой отказ от элементов искусственного и совершенно безжизненного уже эллинизма, который — что касается ижицы — и распространялся только на корпоративную терминологию духовного сословия. В этом смысле мы несколько опередили немцев, хотя отстали от итальянцев. Это мировой процесс, и сопротивляться ему бесполезно.

Литературовед. Это сейчас мы занимаемся чистым обезьянничаньем. Любая орфографическая реформа предназначена для «Камчатки», для дебилов, она является следствием чрезмерного распространения грамотности, которая в своих высоких, традиционных формах становится уже непонятной массам. Решили немцы изгнать из своего языка — столь внутренне сходного с греческим — последние греческие элементы,

которых не могут усвоить наиболее тупоголовые представители сей достохвальной нации, решили англичане вкупе с американцами — в тех же видах — ввести свою пресловутую Nue spelling, так наши тотчас сочли, что написать «заяц» для русского школьника недоступно. Позор!

Историк. По существу Вы правы, я только никак не могу принять презрительную форму Ваших высказываний. Грамотное письмо, что в старой, что в новой орфографии, — которые действительно сложны в одинаковой степени, поскольку, как правильно отмечал ваш любимый Иван Ильин, сложно *правило* само по себе, — грамотное письмо, повторю, не является ни единственной человеческой добродетелью, ни даже первой, ни даже первой среди равных. Когда Вы прочтете описание Гросс-Егерсдорфской битвы у Болотова, Вам вряд ли придет в голову интересоваться, насколько хорошо знали грамоте ее участники; исторический опыт подсказывает, что в основном не знали. Да, Шпет в прекрасно всем присутствующим известном «Очерке развития русской философии» заявлял, что «наша история есть организация природного, стихийного русского невежества», что «наше общество и государство никогда не могли преодолеть внутреннего страха перед образованностью», а один из замечательнейших министров просвещения, А. Н. Шварц, писал одному из своих корреспондентов, весьма крупному ученому: «Упорядочить учебные заведения все равно мне не дадут: русские все готовы вынести, кроме ученья». Но разве не слышится в этом та типичная жестокость немцев к русскому телу, о которой говорил Аксаков, — Вы ведь помните этот эпизод в «Семейной хронике»?

Литературовед. А кроме того, наша современная школьная программа и не рассчитана на то, чтобы школьники полюбили русский язык и русскую литературу; так что будет на них выделяться больше часов, меньше или не будет совсем, — по существу вполне безразлично.

Филолог. А почему?

Историк. Вы уже много лет постоянно участвуете в приемной комиссии факультета. Следовательно, и нет более компетентного судьи при ответе на вопрос: как изменилась ситуация за последние годы, когда все меняется.

Филолог. Я постараюсь ответить на этот вопрос, отвлекаясь от субъективного момента в своих впечатлениях, хотя это и трудно: в молодости, как известно, и вода мокрее, и соль солонее. Что касается нашего факультета, разница действительно не так велика, хотя средний уровень — не столько грамотности, сколько эрудиции — немного упал; с теоретической точки зрения мы могли бы — при общем падении — сталкиваться с при-

мерами блестящей образованности, учитывая возможность появления хороших школ, но пока их выпускники что-то не выделяются на общем фоне. На других факультетах, где мы работаем, положение хуже: в последние десять лет школа дает в среднем все менее и менее качественный продукт.

Историк. А как Вы оцениваете причины этого явления?

Филолог. Здесь я могу, конечно, высказать только свое субъективное мнение. Социологических данных у нас нет; не знаю, есть ли они вообще у кого-нибудь. Грамотность и интерес к литературе поддерживаются в первую очередь самостоятельным чтением; сейчас оно стало более опасно. Советская система корректуры (малонадежная для иностранных языков, но вполне добротная для русского) развалилась; большинству издательств нежелательно тратить дополнительные деньги на доводку книг, и потому их орфографический уровень упал. Это одна из причин. Вторая — компьютер, причем не столько как установка для игрушек, сколько как психологический феномен: я думаю, каждому из Вас известен какой-либо юноша, не желающий учиться писать грамотно потому, что компьютер все исправит сам. Да и рекламные лозунги застревают у детей в головах, как репейник, — ничем потом их оттуда не вытащишь. А для языковой культуры эта реклама иногда очень разрушительна.

Литературовед. Я добавил бы еще одну, которая, впрочем, лишь усилилась, а не появилась за последние годы. Школа — сфера социальной катастрофы. Государство своим отношением к жалованью учителя и общество своей поддержкой этого государства открыто заявляют о том, что школьное образование (не буду говорить образованность) не входит в число его ценностей. Можно ли — даже отвлекаясь от личных побуждений — делать хорошо ту работу, которая, как ты видишь, не нужна заказчику? Это одна из черных дыр, прежде всего крадущих здоровье детей — сначала психологическое, а потом и физическое. На мой взгляд, сейчас школа просто опасна для ребенка, и отдавать туда ребенка нельзя.

Лингвист. Если это просто мысль, заостренная до парадокса в целях удобопонятности, принять ее можно, но в буквальном виде это опять-таки крайность. Дома Вы лично сможете дать своему ребенку превосходное образование (хотя Вы здесь, скорее, исключение), но не решите проблему социализации, и Вашему блестящему эрудиту будет трудно общаться с людьми и почти невозможно — с чиновниками.

Литературовед. Но, по существу, то, что сказал уважаемый *Филолог*, только подтверждает мое исходное равнодушие к школьной проблематике: ведь это все внешкольные причины. Более того, в так называемых

продвинутых школах сейчас тратится больше времени на грамотность и подготовку к сочинению, а результаты весьма мизерабельны. Суть в самом принципе преподавания этого предмета.

Филолог. Не буду вступаться за свою корпорацию, поскольку, признаюсь, школьная литература всегда наводила на меня непобедимую скуку, и я до сих пор читаю определенную часть русской классики с отвращением. Но в чем же Вы видите выход в преподавании предмета?

Литературовед. Этот вопрос нужно разделить на две части — теоретическую и практическую. В нынешней ситуации для школы в целом я не вижу никакого выхода, а для ребенка — расскажу чуть позже. Но — рассуждая отвлеченно — есть более целесообразный способ преподавать русский язык и литературу — я бы предпочел по старинке называть их вместе «русская словесность», — и заключается он в следующем. Во-первых, русский язык и литературу нужно не только по названию, но и по существу воспринимать как один предмет. Когда вы читаете на уроке, скажем, Пушкина — как эллины Гомера и римляне Вергилия, — вы должны читать ради эстетического наслаждения и усвоения благородных форм языка. Проблема соотношения классицизма, романтизма и реализма, место Пушкина в истории русской литературы вас и детей может не занимать: это внутрикорпоративные проблемы, не слишком важные для остальных. Точно так же не нужно стремиться к широте охвата: конечно, правильное чтение немыслимо без эрудиции, но в хорошей литературе достаточно и непосредственно воспринимаемых питательных элементов, для которых фон не столь принципиален. Строго говоря, ведь и большинство современных филологов не может читать Пушкина профессионально: для этого нужно хорошо знать французскую литературу XVIII в. в оригинале. И во-вторых, грамотность (как, впрочем, и владение нормами литературного языка) — это сгусток личного жизненного опыта, а не набор правил; либо этот опыт есть, либо его нет. Школа может, конечно, в определенной — весьма небольшой — степени помочь ему сформироваться и облагородить его. Однако на самом деле — не знаю насчет русского языка, но мне кажется, что между школьным подходом, как он сложился, и лингвистической и литературоведческой наукой — пропасть.

Лингвист. Вы, безусловно, правы. Хотя на самом деле это требует серьезного и подробного разговора. Впрочем, все ли присутствующие уверены, что научная достоверность обязательна для школьного преподавания?

Литературовед. В центре литературного преподавания стоит пресловутый «литературный процесс». Понимается он абсолютно не-

верно, поскольку реальный ход вещей был далек от поступательного развития. Если брать ситуацию XVIII в., то вершиной будут семидесятые-восьмидесятые годы — Державин, Херасков, Фонвизин, потом идет резкий перелом, спор карамзинистов и шишковистов, чьи точки зрения достигают синтеза в Пушкине. Его прямыми наследниками являются славянофилы; но инерция сороковых годов, определенное продолжение этого подъема — Баратынский, Гоголь, поздний Жуковский — постепенно сходит на нет, а потом начинается катастрофа. Отовсюду понабежали семинаристы — все эти Чернышевские, Добролюбовы, Помяловские, Благосветловы, Златовратские, Успенские, хамы и пьяницы. (Именно тогда возникла культура толстых журналов — этот симптом упадка, который сейчас мы по недомыслию принимаем за признак «классической» утонченности и высоты.) Писать разучились. Вы знаете, почему за границей никто не знает Пушкина, зато все в качестве style russe обожают Толстого и Достоевского? При передаче на чужой язык они ничего не теряют, магия слова им чужда в высшей степени, их сила — целиком и полностью в содержательной сфере; о Пушкине и Гоголе ведь этого не скажешь, они в переводе теряют все. И, конечно, лучшим критиком должен оказаться не невежественный Белинский, палач по собственной воле и могильщик по воле судьбы русской дворянской культуры, — единственной возможности *положительной* культуры в России, как правильно писал Г. Г. Шпет, — а рыцарь без страха и упрека Степан Петрович Шевырев, последний часовой на страже пушкинских ценностей...

Лингвист. Признаться, я не вижу большого смысла, вкуса и толка в критике заведомых благоглупостей. Эту крепость гарнизон покинул, и ее бастионы поросли густой травой... Я согласился уже с вами, что современные программы по русскому языку лингвистически несостоятельны. Частично — в рамках теоретической осторожности — это признание я должен взять назад, — ведь всем присутствующим известно, что ни по одному вопросу наука не может сказать своего последнего слова. Предположим, что все, что Вы говорили, верно. Но это ведет лишь к безмерному расширению программ, — кроме Белинского, Вы никого не выкинули, Чернышевского, кажется, выкинули и без вас, а Вы хотите добавить славянофилов...

Литературовед. Я, конечно, виноват в том, что чересчур отвлекся. Я хотел только продемонстрировать, что здесь мы не теряем ничего ценного, ни малейшей доли истины. По мне «филология» в преподавании словесности вовсе не нужна. Оболтуса-восьмиклассника заставляют читать Ломоносова и Фонвизина, чей язык ему непонятен, — а это ведь пик

подросткового кризиса, стилистического противопоставления себя миру! Он с отвращением внимает тому, что ему во всех отношениях чуждо, в то время как в выпускном классе он смог бы оценить все это по достоинству. Тем более — скажу Вам по секрету — творчество Державина концентрируется на идее смерти, посмотрите его самые сильные куски — «На смерть Мещерского» в раннем периоде, «Снигиря» в позднем, самые мощные эпизоды в «Водопаде» — в семнадцать лет это так понятно и близко... Я, конечно, настаивал бы на Хераскове, на Муравьеве, но это уже личное. Можно сдержать полет фантазии.

Филолог. А что делать в восьмом классе?

Литературовед. То, что близко и понятно, — читать современную литературу. Я не «Анну Каренину» имею в виду, а вообще XX век.

Филолог. То есть опрокинуть пирамиду?

Литературовед. В грубом приближении — да. Сначала знакомить с произведениями, дающими хорошие образцы современного языка, потом приучить к языку классическому, затем дать резерв, своего рода «неприкосновенный запас» в виде архаики. И сочинения должны быть направлены не на «раскрытие темы» — нет ничего гнуснее этого решения отвлеченных проблем, — а на формулировку своих мыслей красивым и правильным русским языком. Историк нам скажет, насколько это соотносится с нашей педагогической традицией.

Историк. Безусловно, эта проблематика так или иначе и обсуждалась, и решалась до революции. Сначала требовалось отделить преподавание русского языка от латинского, да и вообще как-то аргументировать его преподавание; ведь считалось, что правила риторики и поэтики для всех одни. Н. Н. Поповский, любимый ученик Ломоносова, произнес в первый год существования Московского университета «Речь, говоренную в начатии философических лекций», где в конце доказывал, что русский язык богаче латинского (на тот момент это было явным преувеличением, да и сейчас можно поспорить) и что нет такой мысли, которую нельзя было бы выразить по-русски. Если этот пафос существовал, значит, у него были и противники, и ворота были раскрыты не вполне. Но, скажем, в Московском благородном пансионе еще в начале XIX в. довольно часто преподавание русского и латинского языка осуществляется одними и теми же лицами; в университетских гимназиях охотно занимались переводами с древних и новых языков на русский и обратно и отрабатывали стилистику на их разборах; нужно сказать, что мне это представляется наилучшим способом стилистической выучки, когда можно показать весь ход от грубой дословности до воспроизведения мельчай-

ших оттенков чужой мысли на своем языке. Современное преподавание новых языков, направленное прежде всего на разговорную речь, мало и плохо знакомящее с художественной литературой, неспособно решать эти задачи. Потом постепенно сформировалась русская риторика и поэтика — литературный курс в первой половине века, насколько я себе его представляю, представлял собой упрощенный для школьных нужд технический разбор. Как на недавние исторические события, так и на новейшую литературу накидывался покров, зато древностям уделялось большое внимание. В этой атмосфере попытки внести в школу произведения последних лет и связать их с историей общественной мысли (что довело советскую школьную литературу до полного разложения) воспринимались как струя свежего воздуха. Творцы русской классической гимназии не видели в русском языке и словесности большого смысла; выдающийся ее теоретик М. Н. Катков писал: «Было бы полезно сократить время на такие предметы, которых преподавание нередко причиняет большой вред. В ряду этих предметов самое видное место занимает т. н. *русская словесность*, то есть тот сбор жалких обрывков из эстетики, истории литературы и из журнальных критических статей, который есть истинный крест для всякого порядочного учителя, а молодых людей приучает к фразерству и верхоглядству». Любопытно, что здесь сходились крайности; вот оценка его злейшего врага, Писарева: «Под именем теории словесности укрываются, с несвойственною им стыдливостью, риторика и пиитика — те самые науки, которые до сих пор открыто свирепствуют в семинариях, отравляя жизнь бурсака и наполняя его несчастную голову непроходимою чепухою». Историю литературы он клеймит еще более яркими выражениями: «Сохранять от забвения имена таких людей, которых идеи и поступки не имеют уже никакого влияния на нашу умственную жизнь, — труд тяжелый, неблагодарный и, кроме того, всегда безуспешный». Пирогов, выступавший за классицизм, но в более мягком, нежели Катков, варианте, считал иначе: «Я приписываю высшую образовательную силу исключительно глубокому изучению древних языков, языка отечественного, истории и математики. Я сошлюсь в этом на вековой опыт, который, вопреки всем возгласам противников, все-таки доказал, что изучение этих наук одно и *само по себе* уже достаточно образует и развивает дух человека, приготовляя его к восприятию всевозможных — и нравственных, и научных — истин. Оно достигает этой цели, имея предметом преимущественно мир внутренний (субъективный) человека (т. е. самого себя), открываемый религией, словом и историей, и мир внешний (объективный), исследуемый математикой в ближайшей

его связи (через отвлечение) с миром внутренним». Русисты в общем и целом согласились с тем, что главные задачи должны решать классические предметы, и Ф. И. Буслаеву пришлось им напоминать, что одно чисто формальное изучение памятников литературы невозможно, что им все равно придется затрагивать на уроках содержательные аспекты. Но, что касается т. н. Серебряного века, я рекомендовал бы для свежести впечатлений фельетоны Дорошевича. То, что он описывает, весьма похоже на сочинения советской эпохи. Я прекрасно понимаю всю сумбурность своей реплики, но уж прошу прощения: четких периодов с точными датировками я сейчас дать не могу.

Лингвист. Да их сейчас никто и не требует, если даже признать их возможность (в чем я лично сомневаюсь). Какой позитивный опыт можно из этого извлечь для наших сегодняшних нужд?

Историк. В качестве положительного примера можно рекомендовать опыт Московского благородного пансиона. Пушкину не повезло, он учился в другом месте, гораздо худшем, но список людей, прошедших через руки Прокоповича-Антонского и его коллег, впечатляет: Жуковский, Лермонтов, Грибоедов, Милютин, из менее известных — Писарев (водевилист, а не критик), Дашков (министр юстиции и по совместительству переводчик эпиграмм Палатинской антологии), Шевырев.

Литературовед. К этому надо добавить Милонова (мало кому известно, что подзаголовок своей сатиры «К временщику» и ссылку на Персия Рылеев позаимствовал у него, как и общий пафос стихотворения, и многие подробности). И уж совсем никому не известно, что реально Рубеллий фигурировал у Ювенала в VIII сатире, откуда Милонов его и позаимствовал.

Филолог. Вы полагаете, что не знающий этого школьный учитель недостоин существовать?

Литературовед. Вы преувеличиваете, но только несколько преувеличиваете. В принципе, я не вижу ничего плохого в том, чтобы работающий с детьми человек обладал эрудицией.

Филолог. К сожалению, среди нас нет ни одного человека, преподающего русский и литературу в школе, так что за учителя бедного и вступиться некому. Я попытаюсь взять эту роль на себя. Во-первых, конечно, хорошо видеть в педагогике искусство утонченных знатоков; но когда это удел многих, среди которых талантливых заведомое меньшинство — а от учителя мы и не имеем права требовать таланта, а только определенного круга знаний и добросовестности, — нужна технология. Нужен массовый продукт. Здесь утонченные соображения качества должны отходить на второй план: результат нам требуется достаточно простой, но добротный.

И желательно с отработанной технологией, которая по определению не может быть технологией ювелира. Без Милонова на самом деле можно обойтись. Долой соображения научности программ, эстетического аристократизма, мировых тенденций, даже и педагогического опыта, — все прекрасные вещи, о которых шла речь. Нужно зафиксировать какой-то возможный уровень и добиваться его железно. Я думаю, мне позволено будет не распространяться *о пользе грамотности и наук?*

Литературовед. Сие позволить можно лишь от большой снисходительности. Я бы, скорее, — возможно, ехидства ради, — рассуждал о вреде грамотности и наук, и даже согласие в данном пункте с нелюбимым апостолом невежества Руссо не воздержит от этого. Ведь писал же наш знаменитый антикварий М.А. Дмитриев:

Да и грамотность народа
Разведет одних плутов.

Реально ведь как обстояло дело: для того, чтобы знакомиться с содержанием рекламы (на либеральном Западе) и речами диктаторов (тоталитарный Восток), читать должны были уметь все. Теперь есть телереклама и телевыступления, и необходимость отпала. В США много, по слухам, неграмотных, — это заботит их в чисто отвлеченном, а не реальном духе, поскольку телерекламу они воспринимать способны, а больше ничего от них и не требуется.

Лингвист. Ох, не любите вы, коллега, простой народ с его *модальностью винопития и мордобития*. Играете вы, коллега, под профессора Преображенского — тем более упорно, чем меньше комнат Вам оставила советская, а потом демократическая власть. Чем бесперспективнее этот социальный расизм, тем он яростнее, — Вы еще предложите Манифест от 19 февраля отменить.

Литературовед. Большим сторонникам здоровых форм народоправства я посоветовал бы взглянуть на рациональную сторону современных политтехнологий — не только наших, и западных также. Это тоже продукт определенной *массовой школы*, не правда ли? Меня сейчас занимает не это. В любом здоровом обществе нужна элита, и желательно, чтобы она обладала еще и иными качествами, кроме невежества и самоуверенности. Неужели я виноват в том, что во всем образовании меня занимает только этот вопрос, — у меня нет никакого массового проекта, но любой массовый проект обречен и обрекает страну, если в нем не будет отведено места для более высоких форм, которым нужно, конечно, предусмотреть

и иные ограничения. Незнание того, другого, третьего, двадцать пятого, чего угодно можно простить и допустить, но незнания в принципе, незнания чего бы то ни было ни простить, ни допустить нельзя. А наш винегрет не готовит никого: ни гуманитариев, ни естественников, ни трудяг, ни эрудитов. Это некий вид гегелевской отмычки, одинаково плохо открывающей все двери. Но мы отвлеклись, — признаюсь, уже по моей вине исключительно — от Благородного пансиона. Пусть *Историк* нам расскажет, в чем заключались его преимущества и каким образом в буйных и грубых ученических сердцах поселялась любовь к изящной словесности.

Историк. Попробуем. Центральных фигур здесь будет две — инспектор и директор А.А. Прокопович-Антонский и талантливейший выпускник, председатель Дружеского литературного общества В.А. Жуковский. Интересно, что в своей работе «О воспитании» Антонский выдвигает энциклопедическую программу и вовсе не концентрирует внимания на русской словесности; это получалось само собой. Он создал в Пансионе атмосферу, в которой литературные опыты поощрялись, приглашал знаменитых писателей, прежде всего Карамзина, с которым его связывала искренняя дружба; заседания Общества любителей русской словесности проходили в здании пансиона, и ученики могли на них присутствовать. В пансионе издавалось множество журналов, где лучшие работы могли публиковаться. Кстати, Я.К. Грот считает, что в Царскосельском лицее литературный расцвет вызвали пансионские дрожжи: из Москвы туда переехали Кошанский и несколько учеников. В «Законах Собрания воспитанников» от 12 Генваря 1801 г. было сказано: «В каждом Заседании члены будут читать, по очереди, речи о разных, большею частию, нравственных предметах, на русском языке; будут разбирать критически собственные свои сочинения и переводы, которые должны быть обработаны с возможным тщанием; будут судить о примечательнейших происшествиях исторических, а иногда будут читать, также по очереди, образцовые отечественные сочинения в стихах и прозе, с выражением чувств и мыслей авторских и с критическим показанием красот их и недостатков». Здесь, конечно, виден тот способ, за который ратует уважаемый Литературовед; а вот и законы Дружеского литературного общества под председательством Жуковского: «Мы все так высоко ценим лестный талант трогать и убеждать других словесностию, мы все удивляемся тем великим умам, которые в бессмертных своих сочинениях заронили какую-то божественную искру, могущую возжечь в сердцах позднейшего потомства любовь к Добродетели и Истине, которым служить есть единственная наша должность; мы все льстимся найти и образовать в себе

этот бесценной талант. — Да будет же сие образование, в честь и славу Добродетели и Истины, целию всех наших упражнений». Третья фигура — А. Ф. Мерзляков, плохой, быть может, ученый, но вдохновенный лектор, замечательный преподаватель и человек с большим вкусом.

Литературовед. Все бы ничего, только Карамзины на дороге не валяются. Да и Антонских с Мерзляковыми не пруд пруди. Это как раз и подтверждает мою мысль о том, что такой подход должен быть штучным, а не массовым; это ювелирное искусство, а не станок с программным управлением. Сейчас, насколько мне известно, есть иные учебные заведения, куда и знаменитости приглашаются, где и литературное творчество поощряется, и журналы составляются, а результат хорош не слишком.

Филолог. Дух времени, с ним же бороться невозможно? Будем переживать этот жестокий век, питаясь наследием прошлого, а настоящее предоставим безвкусице и безграмотности? Или будем создавать разрозненные цитадели образованности, своеобразную духовную катакомбу, где сохраним это наследие от нашествия варваров до лучших времен?

Литературовед. Нас строительству цитаделей и катакомб не обучали. Это ведь только в гимназических программах XVIII века фигурировала гражданская и военная архитектура. Невежественное школьное начальство, конечно, не захочет дать кому бы то ни было шанс получить действительно качественное образование — на фоне таких людей оно само будет смотреться не слишком привлекательно, даже и для простого народа, который, насколько я мог заметить, хотя со стороны, а настоящую образованность уважает. Позвольте мне вкратце описать ранее упомянутый проект.

Все. Извольте.

Литературовед. Надо сразу заметить, что без больших денег никакого шанса на получение образования нет, — за исключением уж очень больших способностей в сочетании с добросовестностью, что дает возможность переломить почти любую ситуацию, — а если истребить спасающую нас от окончательной гибели коррупцию, то и вовсе никакого не будет. У меня есть один знакомый, который действительно располагает большими деньгами, и он спросил у меня совета, что делать с сыном, — в школу отдавать он его боится, — водка, пиво, наркотики и все такое... Об элитных школах он тоже невысокого мнения, и, по-моему, вполне справедливо. Кроме того, к государственному набору дисциплин он питает отвращение. Потому мы выбрали экстернат и домашнее воспитание с гувернерами. А чтобы ребенок не страдал от одиночества, он точно так же оплачивает воспитание нескольких его друзей. Безусловно, аттестат по-

купается, и все промежуточные бумаги покупаются тоже — с интеллектуально и нравственно зачумленной территорией государственной школы контакт исключен, иначе все пропало. Только строгий карантин. Два новых языка обязательно, потом можно будет ввести и третий, математика в полном объеме, русская грамматика также, если будет расположение — латинский язык. Литература — в зависимости от обстоятельств. Конечно, он должен кое-что прочесть, но, пока не определились гуманитарные или естественнонаучные склонности, что-либо планировать заранее нужды нет. Естественные науки — только для пробы, а продолжать ребенок будет лишь то, к чему проявит интерес, но тогда продолжать серьезно. Все это будут преподавать специалисты на уровне профессоров МГУ, которым прежде он сам — человек весьма неглупый — будет устраивать экзамен: смогут ли они ему объяснить просто, увлекательно и доходчиво. Таким образом, в каждый конкретный момент у ребенка будет не более пяти предметов, он попробует все, а кроме того, будет гораздо лучше подготовлен и к вузу, поскольку готовиться к нему сможет спокойно и без перегрузок. Музыка и прочие изящные искусства — если окажет расположение. При этом выбранные предметы — без послаблений и на самом высоком уровне.

Лингвист. Иван Яковлевич и его «Эмиль»...

Литературовед. Вы правы, поскольку сейчас любой изоляционистский образовательный проект будет попахивать руссоизмом, но я не вижу возможности выстроить качественный проект без изоляционизма.

Лингвист. Для меня Ваши слова неубедительны. И, если у Вас нет массового проекта, из этого еще не следует, что он невозможен.

Филолог. Так к чему же мы пришли в результате нашего разговора?

Историк. Вековая мудрость учит, что никогда ни в одной дискуссии ни к какому результату не приходили. Я бы сформулировал поучительную выжимку и скудную область общего согласия так: что бы ни делали власти в сфере образования, на ситуацию это особо не повлияет.

Филолог. Малоутешительная поучительность и скудость.

Литературовед. А это уже не от нас зависит. Все равно, кто бы что ни говорил, Васька съест всех, кого положено. Давайте пожелаем сыну моего знакомого больших успехов. Помните этот анекдот про Стильпона Мегарского? Когда Деметрий Полиоркет взял город, в дыму и пламени, в буйстве грабежа, потеряв уведенную в рабство дочь, утратив дом и все имущество, старик ответил на вопрос Деметрия, который интересовался, нужно ли возместить его ущерб: «Я ничего не потерял, моя образованность осталась при мне». Пока власти не конфисковали наши библиотеки

и пускают нас в библиотеки публичные, мы еще не все потеряли, а может быть, не потеряли ничего ценного.

Лингвист. Итак, да погибнет школа, да здравствует наука!

Литературовед. Она погибнет или сохранится независимо от нас; наш долг — уберечь в некоих прочных капсулах действительно ценное. Пусть через несколько сотен лет Пушкина читают так, как мы сейчас Вергилия.

Филолог. Хорошо, тогда расходимся по своим постам — Вы будете готовить капсулы, а я бороться с невежественными абитуриентами, пока вступительные экзамены еще не отменили; а когда их отменят, делать то же самое на экзаменах переводных. Кстати, меня уже и ждут на оном мероприятии. Так что давайте поступим так: каждый в течение тридцати секунд опишет свою реформаторскую программу, и я побегу.

Историк. Я, к большому сожалению, не смогу этого сделать. Моя задача — выяснять факты прошлого и в крайнем случае давать им оценку. Настоящим и будущим пусть занимаются другие специалисты.

Литературовед. Кратко резюмирую то, что сказал (естественно, в рамках скудных возможностей): объединить преподавание русского языка и литературы в один предмет, нацелить его на формирование эстетически ценного читательского опыта, избавив от «филологии» и схоластики и осторожно, но мудро, умело и решительно расширяя кругозор учеников.

Лингвист. Я бы радикально ничего не менял. Научную подкладку преподавания следует сделать несколько проще и стройнее, возможно, надо теснее связать преподавание русского языка с иностранными, постепенно насыщать программы злободневным и качественным материалом — но все это осторожно, постепенно и с учетом наличных педагогических кадров, которые не смогут пойти на радикальные новшества.

Филолог. Мне, как и историку, трудно предложить что-то для школы с вузовской колокольни. Потому и предложения будут внешкольные. Нужна государственная языковая политика — строгий контроль рекламы, телевидения, прессы, издательской деятельности. Хороший и качественный язык должен стать официальным ориентиром в политике и престижной вещью, необходимой для карьеры. Возможно ли это и эффективно ли, не знаю, но без этого все будет обречено. А теперь прошу прощения, мне уже больше нельзя задерживаться. До свидания в новом тысячелетии!

Все. До свидания. (Расходятся.)

Сумерки всеобуча

Статья первая

Высокий процент двоечников среди сдававших в первый раз ЕГЭ по литературе — свыше 25 % — оказался сенсацией. Он заставил одних не без злорадства связывать эти результаты с изменениями в преподавании предмета, которые вызваны самим переходом к ЕГЭ, а других — бить во все колокола и заявлять об опасности, угрожающей русской культуре. А между тем если что и было в этих результатах сенсационного, то только сама эта сенсация: для тех, кто работает с детьми, четверть неудовлетворительных оценок должна показаться результатом еще слишком оптимистичным, и свидетельствует он об одном: в борьбе с проверяющим и контролирующим начальством наши школьники преуспели.

А была ли катастрофа?

Автору критической статьи с разоблачительным пафосом весьма соблазнительно усмотреть в происходящем катастрофу. Но для этого должны быть большие основания, нежели отдельно взятый результат

экзаменационного новшества, которому критики, кроме того, вовсе и не доверяют (кстати, еще один из уроков последнего ЕГЭ — тот факт, что он дает — по крайней мере для больших чисел — более достоверную картину, нежели официальные отметки, за которыми стоит уж совсем непонятно что). Но давайте попробуем перевести этот результат на человеческий язык. Что проверяет ЕГЭ? Прежде всего — на это направлена тестовая система — факт знакомства с литературными произведениями, включенными в программу. Ну и что, является ли новостью то, что четверть школьников совершенно их не читает?

И — если их действительно четверть или даже еще больше — стоит ли усматривать в этом катастрофу? Какие для этого есть основания, кроме однообразной серии ритуальных заклинаний? Здесь нам не обойтись без того, чтобы подвергнуть их строгому и серьезному разбору: этот симптом можно истолковать, только если опираться на хотя бы отдаленное понимание механизмов развития культуры.

Тема безнравственности и невежества молодежи — вечная. Что стоит за ней сейчас, кроме привычного старческого брюзжания? (В качестве основного среза общественного мнения мы используем материал «Парламентарии о кризисе русской культуры», опубликованный на сайте regions.ru[1], где представлена серия интервью наших парламентариев.)

Одна из популярных точек зрения, один из главных тезисов противников сокращения места и роли литературы в школьном преподавании — проблематика патриотизма и национального единства. Сначала — несколько цитат. «Мы не можем говорить о воспитании патриотизма подрастающего поколения, если они не знают родного русского языка, они не знают русской литературы», — заявил депутат Госдумы Анатолий Локоть. Представитель в СФ от администрации Костромской области Василий Дума считает: «Школьную программу по русской литературе настолько “ужали”, что детям по ней практически нечего изучать. В мое время мы читали всех русских классиков, писали по прочитанному сочинения, изложения, придумывали литературные викторины, учили большое количество стихов, поэтому наше поколение знает русскую литературу, хорошо владеет русским языком и ценит русскую культуру».

Когда читаешь и выслушиваешь такое, становится интересно — в каких башнях из слоновой кости до сих пор пребывали в заточении эти люди? Как они могли остаться настолько глухими к культурной реальности, чтоб всерьез думать, будто проходили *всех* русских классиков? Откуда такая слепота, чтоб приписывать всему своему поколению хорошее зна-

[1] URL: http://www.regions.ru/news/2148095.

комство с нашей словесностью даже на уровне школьно-хрестоматийных имен? И насколько глубоким должно быть невежество, чтобы не задать себе вопроса: а когда, в какую эпоху расцвет русской культуры определялся всеобщим знакомством с литературной классикой? Свой голос подает и праздное любопытство: когда именно сами они в последний раз открывали Пушкина?

Национальное единство и культурная однородность

Русские гренадеры, стоявшие до конца и умиравшие на кровавом Цорндорфском поле, не читали не только «Езды в остров любви», но даже и хотинской оды. И ничего не читали, поскольку были в большинстве своем безграмотны, и даже не понимали, зачем их привели в центр Европы, какие интересы они отстаивают своей кровью. Это годы Царского Села и Московского университета, первых культурных плодов петровских реформ. Мало от этой армии отличалась и та, которая прогнала турок за Дунай (Державин, Боровиковский), очистила Италию от революционных армий (Карамзин) и со славой приняла на щит всю Европу (Жуковский, Батюшков). Более того — тогдашние курсы словесности в самых разных учебных заведениях были донельзя примитивными и полностью игнорировали современную русскую литературу — ту самую, которую мы считаем классикой. А вот когда Пушкин и Гоголь удостоились официального признания и потихоньку — в галаховских хрестоматиях, в отборе и толкованиях Белинского — начали проникать в школу, победа рассталась с нашими знаменами. Какова связь между этими явлениями? Если она и есть, то сложная, косвенная. Важно одно: для расцвета культуры и науки вовсе не нужно, чтобы все население проходило через одну и ту же школу, где оно усваивало бы то, что школьному начальству конкретной эпохи благоугодно будет признать «классической литературой».

Но это — лишь первый, верхний слой. Нас призывают на самом деле вовсе не к национальному единству. Оно поддерживается прежде всего верой и историей; такие элементы национального престижа, как словесность — позднейшие, ненадежные скрепы секулярной культуры, может быть, и небесполезные на фоне выветривания прежнего цемента, но бессильные сами по себе. Школа во всей совокупности своего быта и уклада, безусловно, является одним из инструментов поддержания единства; но именно во всей совокупности — и вовсе не обязательно *единая* школа.

То, что видится нашим «отцам отечества», называется иначе. Это не национальное единство — это *культурная однородность*.

Культурная однородность — не абстрактный концепт, а сгусток конкретного исторического опыта, о котором имеет смысл сказать несколько слов. Культурно однородной была Московская Русь — до половины XVII в., до появления в стенах московских монастырей греков и киевлян. Петровская эпоха нанесла по ней мощный удар, разведя и обособив сословия молодой Империи; и до самого ее конца эта обособленность (изначально чрезмерная) подпитывала культурную жизнь государства во всей ее цветущей сложности, с разделением труда (со всеми оговорками, конечно же): словесность досталась дворянству, наука — в большей степени клиру, ремесла и художества — третьему сословию. Культурного единства — на основе отказа от прежней веры и чтения марксистских брошюр — пытались достичь большевики. Метод достижения был предельно прост: уничтожение прежнего образованного слоя, с превращением тех, кому согласились временно сохранить жизнь, в узких спецов, чей громадный культурный багаж в новых условиях никому не нужен. Таким образом, под внешне безобидными сетованиями о безнравственности молодежи кроется умонастроение весьма мрачное — тоска по советской культурной политике. А ее две стороны — некий общеобязательный и примитивный эрзац-минимум и уничтожение вершин, с созданием такой атмосферы, в которой настоящая гуманистическая культура задыхается, — необходимо обусловлены друг другом и не существуют по отдельности.

Сделаем небольшую поправку. Погибшая Империя со своей Академией наук, десятком первоклассных университетов (за годы правления большевиков их не стало больше), духовными семинариями, кадетскими корпусами и классическими гимназиями, многочисленными учеными и краеведческими обществами, со своим — почти уже европейского уровня — книгоизданием была весьма неоднородна в культурном отношении. Об СССР того же сказать нельзя. Единства достичь во многом удалось — не на уровне Пушкина, конечно; это было бы немыслимо. На роль общенародных кумиров с большим правом могли бы претендовать Высоцкий и Пугачева. Потому и задача перед нынешними унификаторами легче, им истреблять никого не нужно — достаточно всего лишь не допустить возможности зарождения новой культурной элиты как заметного социального слоя, на фоне которого они сами будут смотреться более чем бледно. И надо сказать, что всеобуч с Пушкиным и Толстым — весьма эффективное орудие в их руках.

Кто же все-таки главный враг русской культуры?

Еще одна цитата. На сей раз — С. Степашин, председатель Счетной палаты: «Если большая часть населения будет состоять из фанатов проекта “Камеди-клаб”, коротающих досуг, сидя перед телевизором со стаканом в руке, довольствующихся эпизодическими заработками либо занятых поисками, где бы, прошу прощения, “бабла по-легкому срубить”, — то тогда, я боюсь, об инновационной экономике можно забыть. Навсегда. Между мальчиком, не знающим Пушкина, и нелетающим истребителем существует прямая связь. Парадокс в том, что без Достоевского и Пушкина, Чайковского и Скрябина, Репина и Врубеля инновационную экономику не построишь. Гуманитарная и техническая культуры неразделимы, как нерасторжимы культура и нравственность, культура и образование»[2].

В данном случае мы имеем дело с парадоксальным сочетанием благих намерений и такого культурного нигилизма, по сравнению с которым Писарев и его поколение — недосягаемые образцы высокого и прекрасного. Те просто отвергали Пушкина во имя печного горшка; здесь мы имеем дело с более глубоким утилитаризмом, который делает Пушкина *средством*, а печной горшок (пусть даже в виде истребителей и нанотехнологий) — *целью*. О подлинном отношении нашей элиты к Пушкину можно было судить, в частности, по девятилетней давности юбилею: шуму и рекламы было много, денег освоили тоже немало, но вместо того, чтобы подготовить насущно необходимое образцовое собрание сочинений, ограничились перепечаткой безнадежно устаревшего сталинского издания.

Таким образом, мы добрались до вопроса, на который посильно отвечали наши парламентарии в вышеприведенном коллективном интервью, — до *поисков виновника*. Это не телевидение, дружно выбранное ими на роль козла отпущения, и не чины образовательного ведомства — от министра до марьиванны. Давно не смотрю телевизор и готов допустить по косвенным впечатлениям, что время, проведенное в общении с ним, не содействует ни культурному росту, ни развитию аналитических способностей; но не будем забывать и то, что телевизионщики — всего лишь профессионалы (пусть и беспринципные профессионалы), выполняющие заказ, но не формулирующие его. Потому не будем торопиться предъявлять им претензии. И вовсе не телевизионщики и не министр просвещения со своими подчиненными разрушили исторический центр Казани и Москвы, выкинули из здания Сената один из главных русских архи-

[2] URL: http://www.regions.ru/news/2148095.

вов и пробили проект газпромовской башни, грозящий навсегда испортить панораму петербургского Правобережья. И не возразили народные избранники, когда издатели серьезной печатной продукции лишились налоговых льгот (что сделало настоящее, высокого уровня издательское дело практически невозможным). Если бы вся эта публика подняла голос против реальных культурных потерь последнего времени — тогда ее старческое брюзжание о молодежи можно было бы воспринимать хоть с какой-то долей серьезности. А пока приходится констатировать безотрадный факт: прежде всего русское образование и русскую культуру нужно защищать от «отцов отечества». В остальном мы как-нибудь справимся сами. Какое же решение школьного вопроса будет оптимальным для культурного развития — тема отдельного разговора.

Статья вторая

Образование относится — как и политика и медицина — к числу тех вопросов, в которых считают себя компетентными все. В том числе, к сожалению, политики и избиратели. Эти две категории людей оценивают школу, руководствуясь смутными воспоминаниями далекой юношеской поры — либо ностальгическими (назовем таких «консерваторами»), либо мрачными. В крайнем случае прибавляются впечатления от того или иного зарубежного турне. А между тем вещи, которые кажутся вполне естественными, давно уже не работают, поскольку планировались в совершенно ином социальном контексте, для целей, давно уже не способных никого воодушевить. Школьная практика определяется двумя составляющими: социальным контекстом (из каких слоев берутся ученики, к каким служебным поприщам их готовят, каков социальный бонус того или иного типа образования) и собственно школьным укладом (набором педагогических средств, с помощью которого можно достигать тех или иных целей).

Представить себе школу, совершенно непохожую на то, к чему ты привык, требует усилия воображения — качества довольно редкого и этой самой школой вовсе не развиваемого. Мы довольно часто сталкиваемся с призывами не разрушать то, что было ценного в советской школе. С призывами вполне солидарны: не нужно разрушать то, что и так разрушится само. С этой точки зрения и попробуем описать перспективу преподавания отечественной словесности.

Три цели преподавания изящной словесности

Строго говоря, перед таким предметом, как отечественная литература, можно ставить три цели. Первая — риторическая; на образцовых произведениях ученики осваивают искусство правильно и хорошо писать на родном языке. Вторая — воспитательная; литература оценивается как школа нравственности. Третья — научная; литература рассматривается как важный элемент культуры, и знание ее истории — в тех масштабах, в которых это доступно в школе, — считается необходимым элементом тех знаний, которыми должен обладать образованный член общества. (На нашей памяти никто и никогда не ставил перед преподаванием литературы задачу поддержания национального единства; эта задача *отчасти* решается всем укладом школьной жизни.)

Нетрудно заметить: для трех задач, которые реально могут ставиться перед преподаванием литературы, требуются совершенно разные подходы — в том числе на уровне подбора произведений для изучения. Только третий предполагает хронологическую последовательность изучаемого материала. Это придает всей затее «научность», но велики и издержки: степень близости и понятности языка — обратно-хронологическая, и потому ученики идут не от понятного к непонятному, как, скажем, в математике, а в противоположном направлении: от Ломоносова через Пушкина к Толстому и — сейчас — Булгакову. В воспитательных целях Пушкин опасен: что можно извлечь из «Анчара», кроме идеи о земной ненаказуемости тягчайших преступлений? С одной стороны, Рылеев, с другой — Кукольник были бы тут куда более уместны.

На практике любая программа представляет собой компромисс этих трех задач. Рассмотрим характер компромисса, предложенный советской школой.

Риторическая задача

Ее эстетическая сторона была безнадежно скомпрометирована включением в число «классиков» Чернышевского с его неискусным романом — это как если бы в Эрмитаже среди аттических, апулийских и этрусских кратеров водрузили потемневший от времени фаянсовый унитаз с ржавыми подтеками. «Кому на Руси жить хорошо» — продукция не столь беспомощная, но к образцовым произведениям отечественной словесности в здравом уме и твердой памяти ее отнести невозможно. «Не в

красоте была тут сила». Положение спасало то, что все эти прелести были выставлены во втором зале; советский восьмой (нынешний девятый) класс, свободный от такого рода экспонатов, был действительно встречей с прекрасным.

Что касается самостоятельных литературных опытов, в советской школе безраздельно доминировал один — пресловутое сочинение, вокруг которого сейчас ломают столько копий. Основные аргументы его защитников — то, что пишущий сочинение ученик осваивает навыки самостоятельного мышления и изложения своих мыслей на бумаге. Возможно, сейчас оно так и есть (хотя с чего бы? «вести с полей» говорят о том, что старый преподавательский корпус работает в старой парадигме, а здравый смысл подсказывает, что иного и ожидать нельзя); у лучших преподавателей так оно было всегда; и все-таки тот груз социальной ответственности, который висел на этом несчастном жанре, заставлял учеников думать не над тем, как наилучшим образом выразить свою мысль, а над тем, как угадать, чего хотят от них проверяющие инстанции. Таким образом, сочинение было инструментом не столько развития речи, сколько идеологического воспитания, и для того, чтоб своротить его с этой наезженной колеи, нужно приложить еще массу усилий. И когда мы в современной публицистике слышим о «старом добром сочинении»[3], у нас есть все основания отнестись к этим мыслям скептически. Старое, да, но не такое уж доброе.

У сочинения, конечно, есть свой риторический аспект — весьма примитивный. Вступление, основная часть, заключение — что еще? Ценность жанра заключалась только в том, что иных упражнений для обучения навыкам письменной речи не предлагалось. Вывод напрашивается однозначный: *риторическая задача* в преподавании литературы в советскую эпоху была второстепенной.

Литература как инструмент воспитания

Автор этих строк полагает, что подлинной воспитательной силой обладает личный пример и жизненный уклад в его цельности, и не слишком верит в эффективность прямых воспитательных усилий. Но эта точка зрения, разумеется, ни для кого не обязательна. Было бы чрезвычайно любопытно выяснить, чем отличается соответствующий аспект преподавания русской литературы сейчас от советской эпохи. Серьезные подвижки, конечно, заставили бы пересмотреть программу. Можно только при-

[3] URL: http://regions.ru/news/2141148.

ветствовать избавление школьников от хотя бы формальной обязанности знакомства с Чернышевским (интересно, что тому причиной — бездарность или неблагонамеренность автора «Что делать?»). Но — за исключением XX в., выпускного класса, когда ученикам уж во всяком случае не до литературы, — серьезных изменений не произошло.

Они могли осуществиться в методе преподавания: для этого школе надо было усвоить простую истину — литература не прямое отражение жизни и уж никак не жизненная школа. Если рассматривать это отрицание прежнего подхода как исходную точку, нетрудно заметить, что от нее идет много путей, и один из напрашивающихся, *формальный метод*, педагогически так же бесперспективен, как и надоевший марксизм.

Но как бы ни обстояло дело — нельзя упускать из вида, что воспитание с помощью литературы может быть двояким: либо *красотой слова*, либо *жизненным содержанием*. В той глубине, где кроется цельная и неделимая человеческая личность, они соединяются; но как же трудно добраться до нее нашими грубыми педагогическими средствами! И уж во всяком случае это воздействие — поскольку оно *тайна* — нельзя планировать. Воспитание красотой, тонкое и аристократичное, всегда будет затрагивать лишь незначительное меньшинство; но рассматривать «Евгения Онегина» как, прости Господи, энциклопедию русской жизни и рассуждать, правильно ли поступил тот или иной герой романа, — боюсь, это может спугнуть хрупкое очарование пушкинского текста.

Советская школа воспринимала воспитание литературой примитивно: герои — живые люди, мы обсуждаем их поведение и извлекаем из него жизненные уроки в духе преданности идеалам. Вряд ли было бы хоть сколько-нибудь осмысленно заменять этот примитив другим — либеральным, державно-патриотическим либо эклектикой любого сорта. Воспитательный эффект будет тот же, что и в советскую эпоху, — противоположный задуманному.

Литература и наука

Рассмотрим теперь научный аспект преподавания литературы (весьма важный, поскольку очень многое в предмете зависит от того, как в данную эпоху интеллектуальная элита отвечает на вопрос, что такое литература). Марксизм со своим историцизмом не мог отказаться от хронологического принципа построения курса в старших классах; об издержках этого подхода мы уже писали. Все это сопровождалось клас-

совым анализом (изучение социального аспекта литературного творчества — модная тема на Западе; и все же полагаем, что это — не главное для литературы как вообще, так и применительно к школе). Терминология, которой пользовалось советское литературоведение, — классицизм, романтизм, критический и социалистический реализм — обладает ограниченной ценностью, поскольку огрубляет и схематизирует.

В допотопно-реликтовых формах этот подход, полагаем, уже не столь распространен. Свобода от обязательного классового анализа — уже великое достижение, значение которого нельзя преуменьшать (в том числе и потому, что оно лишает незаслуженного авторитета бессодержательную фронду). Но чем его можно заменить? Среди тех концепций преподавания литературы, с которыми нам доводилось сталкиваться, есть и чрезвычайно удачные (в частности, нас весьма впечатлил урок брянского педагога Игоря Борисовича Непомнящего, предлагавшего тонкий анализ «Евгения Онегина» с вниманием к малозаметным подробностям — с активным вовлечением учеников в весьма непростую, творческую, интеллектуально насыщенную работу). Один из выходов, к которому склонились бы мы сами — решительное сокращение научного компонента преподавания в пользу эстетического, старой доброй риторики; но возможны, конечно, и другие выходы — в зависимости от того, чем считает литературу тот или иной преподаватель. Но мы стоим перед дилеммой: либо мы предоставляем преподавателю свободу — и тогда лишаемся возможности планировать нашу образовательную деятельность, либо выбираем какой-либо ответ на этот сакраментальный вопрос в качестве обязательного — и тогда будем вынуждены мириться с теми последствиями и издержками, которые повлечет за собой как сам этот подход, так и его монопольное положение.

Где же выход?

Наш анализ привел к неутешительному выводу: прежняя концепция преподавания литературы неработоспособна. Отчасти это связано еще и с тем, что литература — предмет тонкий, плохо поддающийся формализации, и иметь достаточное количество высококвалифицированных его преподавателей весьма сложно. Те, кто призван знакомить юношество с эстетическими высотами Пушкина и Достоевского, для души читают ту же Донцову и Маринину, что и остальное население страны. Но каков же разумный выход из сложившейся ситуации?

Резко критический разбор педагогической практики СССР приходится закончить призывом ничего не менять: все, что должно разрушиться, разрушится само и без нас. Есть влиятельная и видная группа педагогов, которые преподают отлично; ради того, чтобы они могли спокойно продолжать свой труд, нужно примириться с тем, что большинство представителей корпорации будет — с большим или меньшим успехом — внушать школярам отвращение к русской классике. Для того чтобы изменения были эффективными, нужно представить себе и спроектировать новый школьный уклад, сначала реформировать подготовку педагогических кадров и лишь потом — через пять-десять лет — начать серьезную реформу уже среднего звена. Но в современной России такой проект невозможен: у него нет ни потенциального заказчика, ни потенциального исполнителя. Вне такой концепции все перемены будут лишь ускорять и без того быстрый процесс разрушения.

Прежде чем поставить точку, вернемся к аргументации «консерваторов». Сравнительно недавно многие обратили внимание на публикацию в «Эксперте» статьи Александра Привалова «О национальной капитуляции»[4]. Автор пишет о «двухходовке», с помощью которой отменили выпускное сочинение, не заменив его ничем, и продолжает: «Это значит, что отныне выпускной экзамен по литературе будут сдавать только желающие. Много ли их будет? Едва ли. Проведена двухходовка по снижению статуса русской литературы в российской школе: вслед за дискредитацией — обнуление. Сначала людей запугали воистину жутким качеством ЕГЭ. А когда словесники взвыли, что это хуже, чем ничего, им сказали: хорошо! пусть будет ничего. Огромное большинство детишек радостно плюнет на то, чего заведомо “не спросят”».

Признание сколь бесспорное, столь же и откровенное. Да, обязательное изучение русской классики может быть поддержано только силой; добровольно дети этим заниматься не станут. Народническому мифу об угнетенной массе, которую злые эксплуататоры держат подальше от отечественной культуры, и основанной на нем концепции всеобуча приходит конец. Большинство населения России, как и всего мира, не в состоянии поддерживать бремя собственной культуры. Но игры с экзаменом — это арьергардные бои. И вот почему.

В отличие от Императорской гимназии, советская школа никак практически не оказывала воздействия на карьеру молодого человека. Сейчас ликвидированы, пожалуй, и последние остатки ее влияния. Социальный пресс уменьшился, контроль власти ослабел — и все, что связано со сред-

[4] URL: http://www.expert.ru/columns/2008/03/24/raznoe.

ним образованием, de facto утратило статус обязательности. Таким образом, для того, чтобы школа могла что-то эффективно навязывать, ей нужно вернуть влияние на карьеру юноши. Но всем понятно — как только у нее в руках окажутся эти инструменты, они станут предметом торговли. И с идеей обязательности придется распрощаться вновь.

Статья третья. О народничестве

Законы жанра требовали — вопреки собственным словам о невозможности что-либо улучшить — представить солнечно-ясный проект школы, которая была бы работоспособна в новых условиях. Рассказать об основных параметрах такого проекта — хотя и не в столь ярких красках, поскольку из всех образовательных тенденций, с которыми мы сталкивались в последние 15–20 лет, лишь одна — приход в школу большого количества вузовских преподавателей — может рассматриваться как безусловно положительная, и в общем и целом оснований для оптимизма немного. Однако прежде чем рассуждать о том, что представляется должным и разумным, следует — как показали комментарии к прежним статьям — как можно более четко обрисовать ту концепцию, которая всему этому противостоит, по моему глубокому убеждению пагубную для будущего нашей школы. Эту концепцию я называю «народнической». Она может быть как демократической, так и марксистской, как жесткой, так и либеральной; она совместима с практически всеми мировоззрениями, исповедующими идею прогрессивного развития общества, хотя каждое такое мировоззрение будет придавать ей особый колорит.

В наиболее сжатом виде — поскольку она была выдвинута до появления всеобуча и вызвала его — эту концепцию можно сформулировать таким образом.

В народе таится непочатый край талантов и способностей. Высшая культура, которая была до сих пор достоянием немногих людей, может стать общенародной собственностью. Достаточно высокий уровень среднего образования является почти общедоступным. Если осуществить такой шаг, во всех творческих областях — искусстве, науке — наступит небывалый расцвет, немыслимый при сословной школе, отсекающей от высшей культуры низшие слои населения.

Эта концепция может проявиться в двух вариантах — один условно назовем либеральным, другой — государственническим. Первый

утверждает, что образование нужно сделать общедоступным и добровольным. Второй настаивает на обязательности.

В самой этой концепции нет ничего предосудительного. Более того, она руководствуется благими намерениями. И пока ее не проверили на практике, против нее нечего и возразить: откуда мы знаем способности людей, ни разу их не испытав?

Сравнительно недавно довелось прочесть одну историю о Бостоне. В этом городе было несколько авторитетных школ; власти, решив обеспечить своей молодежи равные стартовые условия, направили в эти школы подростков из неимущих слоев, прежде всего афроамериканцев; в ответ родители прежних учеников — городская элита — переселились в пригороды, где отцы города не имели власти, и увели с собой наиболее квалифицированных преподавателей и деньги. И сделали они это, конечно, вовсе не из классовых предрассудков.

В дореволюционной России с народнической концепцией мы сталкиваемся дважды — один раз (либеральный вариант) в виде образовательных реформ начала века, другой — (жесткий вариант) в виде проекта, выдвинутого прогрессивной общественностью в противовес официозу, ориентированному прежде всего на гуманистическую культуру. Оба эти варианта заслуживают нашего внимания. Заранее прошу прощения у читателя за длинные цитаты, без которых мне не обойтись.

«Устав учебных заведений, подведомых университетам», создававший стройную последовательную систему из приходских, уездных училищ, гимназий и университетов (1804), гласил: «В Гимназию принимаются всякого звания ученики, окончавшие науки в *уездных Училищах, или в других Училищных заведениях, либо и дома, естьли только имеют* достаточные сведения к продолжению наук, преподаваемых в Гимназиях». Еще шире были распахнуты двери низших училищ. Конечно же, эти школы не были предназначены для крепостных; но не будем забывать, что Александр I прекратил практику раздачи крестьян помещикам, и потому число лично свободных государственных крестьян начало расти весьма быстрыми темпами. Как видим, администрация, никого не принуждая к учению, искренне стремилась сделать его доступным как можно более широким слоям населения. Что из этого вышло, можно понять из административной истерики знаменитого Указа от 6 августа 1809 г. (М. М. Сперанский): «В правилах народного Просвещения, в 24 день Ген-

варя 1803 г. изданных постановлено было: “Чтоб ни в какой Губернии, спустя 5 лет по устроении в округе, к которому она принадлежит, на основании общих правил училищной части, не определять к Гражданской должности, требующей юридических и других познаний, людей, не окончивших учения в общественном или частном Училище”.

Разум (смысл — *А. Л.*) сего постановления состоял в том, чтобы разным частям Гражданской службы доставить способных и учением образованных Чиновников...

Предполагаемо было, что все свободные состояния, и особенно сословие Дворянское, с поревнованием воспользуются открытием Университетов, Гимназий и Училищ в округах, Губерниях и уездах, с знатным иждивением казны и с нарочитыми пожертвованиями самого Дворянства устроенных, и везде уже большею частию существующих, и что отечественные сии установления предпочтены будут способам учения иностранным, недостаточным и ненадежным.

Но из ежегодных отчетов Министерства Просвещения и из сведений, к Нам доходящих, с сожалением Мы видим, что предположения сии доселе не восприняли еще своего действия. Исключая Университеты Дерптский и Виленский, все прочие учебные заведения, в течение сего времени открытые, по малому числу учащихся, не соразмерны способам их учреждения. К вящему прискорбию Нашему, Мы видим, что Дворянство, обыкшее примером своим предшествовать всем другим состояниям, в сем полезном учреждении менее других приемлет участия». Указ вводил обязательный экзамен на чин коллежского асессора для всех, не окончивших среднюю школу; первоначально он вызвал ропот дворянства, потом его научились обходить. Второй административной истерикой стало создание Лицея в Царском селе (1811): не видя от общегражданской образовательной системы притока свежих сил в государственную службу, правительство создало нелепый гибрид средней и высшей школы в рамках шестилетнего курса, надеясь получить кадр ученых чиновников весьма скоро, — гибрид, о котором Жозеф де Местр отозвался так: «Или юные русские — ангелы, или их наставники сошли с ума!». Что из этого вышло, хорошо известно.

Реформы Николая I в области просвещения считают реакционными. Они такими и были; он развел типы учебных заведений, направив их на обслуживание образовательных потребностей различных классов общества, доступ недворян в гимназии был затруднен; четырехзвенная система из последовательной стала параллельной (за исключением университетов, естественно, которые были продолжением гимназий). Одна-

ко созданная по Уставу 1828 г. уваровская гимназия — одно из высших достижений (а может, и высшее) русской педагогики в принципе.

Причина лежит на поверхности; мне даже не нужно ее называть. Мещанство и купечество серьезными образовательными потребностями, хотя бы в рамках поверхностного четырехлетнего гимназического курса, не обладало; дворянство же не хотело отдавать своих детей в общесословные учебные заведения — не из аристократической спеси, а по тем же самым причинам, по которым решила поменять место жительства бостонская элита. Когда же Николай оставил в гимназиях (уже семилетних) столько разночинцев, что культура поведения навязывалась им, а не ими, дворяне преодолели недоверие к казенным гимназиям и стали охотно отдавать туда своих детей.

Первые претензии общественности на формирование образовательной политики государства были высказаны в статьях Д. И. Писарева (прежде всего — «Наша университетская наука», 1863 г.) и в работе А. П. Щапова «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа» (1870). Казанский историк писал: «Насущно необходимо, чтобы не только нынешние привилегированные поколения, но и все простонародные, рабочие молодые поколения усиленно, серьезно и основательно изучали естественные науки и таким образом с полной подготовкой выходили на общее многотрудное дело экономического и культурного покорения суровой северной природы и на создание естественнонаучных, рациональных основ народной экономии» (как видит читатель, понять генезис советской педагогической концепции без этой книги невозможно).

Экспериментальной проверки этим идеям пришлось ждать достаточно долго. Обращает внимание, однако же, то, что и Писарев, и Щапов мыслят свою школу как однотипную и обязательную (и то и другое противоречило образовательной практике Императорской эпохи). Почему? Легче всего было бы объяснить из последующего развития; но жизнь сложнее, чем ее осуществившийся вариант, и развитие могло идти разными путями. Отвергнутые ценности казались совершенно лишними и ненужными? Внимание было сосредоточено на подлежащих усвоению знаниях, с надеждой, что вопросы воспитания ума и сердца (если только признавать существование этих вопросов) разрешатся как-нибудь сами собой? Несомненно одно — общественность, выдвинув свой образовательный проект, мыслила его не как дополнительное пространство выбора, а как могучее орудие разрушения прежней школы.

Либеральный вариант народничества был в России поверхностно-энциклопедическим. Жесткий — полностью отвергал гуманистическую

культуру, положенную школьной администрацией в основу среднего образования Империи. Здесь будет уместно сказать несколько слов о советском образовании.

Сейчас модно оценивать его как лучшее в мире. Это далеко от истины: система советского среднего образования не могла и не хотела, напр., дать ученикам знание двух иностранных языков. Однако как вариант всеобуча, задуманный для конкретных социальных обстоятельств, она была удачной: преобладание естественно-математического компонента в общем и целом соответствует природе русского ученика, встречное движение начальной школы и гимназии завершилось в точке, более близкой все-таки к последней, и для значительной части населения средняя школа была «на вырост». Наконец, систему дополнили естественно-математическими школами повышенного уровня, способными решать задачу подготовки научных кадров (спецшколы с одним иностранным языком не могут быть признаны качественными гуманитарными школами). Тип «образованного человека» серьезно понизился сравнительно с эпохой Империи, но массовый уровень несколько вырос (правда, меньше, чем был бы естественный рост в самой Империи). Однако удачной советскую систему можно признать лишь в рамках всеобуча; в нынешних же социальных условиях его концепция — однотипное образование для всех — работать не будет.

Статья четвертая и последняя. Химера общего образования

Первые статьи цикла «Сумерки всеобуча» вызвали — неожиданно для меня — живую и резкую реакцию, которая иногда вызывает желание поспорить; однако лучше от этого воздержаться, поскольку опровержение «красных» взглядов в целом увело бы меня в сторону от основной задачи; хотелось бы, конечно, чтоб оппоненты видели в моих статьях то, что я пишу, а не систему взглядов, которую они опознали по двум-трем признакам и развивают дальше независимо от моей мысли. Но — учитывая тяжелое интеллектуальное наследство в гуманитарной области — рассчитывать на это не приходится. Добавлю только, что, по моему глубокому убеждению, реформировать нынешнюю школу исходя из одного только советского опыта (другой нам жизнью не дан и может быть заменен исследованием) немыслимо.

В прошлый раз я с предельной резкостью отозвался о педагогической концепции, которую условно назвал «народнической». Однако, чтобы преодолеть ее ложь, необходимо признать ее правду. И правда эта заключается в том, что при правильно организованной системе образования, во-первых, талантливые дети для пополнения элиты ищутся во всех слоях народа, а во-вторых, ни происхождение, ни бедность не должны служить препятствием в получении образования сколь угодно высокого уровня; его естественный ограничитель — способности ребенка. Одна из функций школы — обеспечить подпитку высших слоев за счет лучших выходцев из низших, и относится она к области весьма тонкого регулирования. Если, как в старой (может быть, и сегодняшней) Англии, между аристократической и народной школой воздвигнута стена, высший слой лишается притока свежей крови и несколько теряет в качестве; если же школа превращается в проходной двор, элита «размывается» и не успевает переварить новопришедших — с еще более тяжелыми последствиями. Такова была опасность, грозившая русской Императорской гимназии. Знаменитый деляновский «циркуляр о кухаркиных детях» (1887), над которым вволю поиздевалась прогрессивная общественность, пытался хоть как-то наладить выходящий из-под контроля социальный лифт.

Но это — один из аспектов проблемы. Главный предмет наших размышлений (словесность, с которой мы начали, — лишь одна из его граней) — то, что может прийти на смену погибающему всеобучу. О его гибели — одна маленькая картинка.

Помнится, в конце прошлого века активно обсуждалась проблема образовательных стандартов. Цвет московских директоров — элита русских педагогов-практиков — собрался на круглый стол (13 ноября 1997 г.) и принял резолюцию, в которой, в частности, были такие слова: «Нет существенных аргументов против системы образовательных стандартов. Однако известные нам существующие проекты стандартов пока очень далеки от совершенства».

Ничего удивительного. Одним из лозунгов дня был «индивидуальный подход», отсутствием которого попрекали традиционную советскую школу (хотя, казалось бы, тебе — пять, тебе — трояк в зубы, вот и индивидуальный подход). Практики видели издержки всеобуча (вполне предсказуемые накладки при столкновении одинаковых программ с разными склонностями и способностями), но, кажется, не обратили внимания на внутреннюю противоречивость (жизненную, не логическую) самого по себе образовательного стандарта как такового. Если этот «минимум» будет достаточно велик, то в условиях сниженного социального давления

попытка его внедрения будет означать лавинообразный рост прежней туфты, которой и так было достаточно в позднесоветской школе. А если сделать его достаточно узким, какие силы могут заставить администраторов, педагогов и учеников делать что-то сверх минимума?

Можно было, конечно, искать компромисс; можно было и дальше писать три (четыре, пять), удерживая два в уме. Но в рамках концепции всеобуча (опять-таки жизненно, не логически) выхода не было.

...Напомним, что Императорская школа (в 10-х гг. взявшая рубеж всеобщего начального образования — не надо эту заслугу приписывать большевикам) была чрезвычайно многообразной. Прежде всего, смешанные учебные заведения были большой редкостью; мальчики и девочки, как правило, учились отдельно. Для мальчиков было два основных типа средней школы — классическая гимназия и реальное училище; их программы сильно отличались друг от друга, но по глубине культуры и количеству сведений оба типа сильно превосходили советскую среднюю школу. Кроме того, было две мощнейших системы сословно-корпоративного воспитания — кадетские корпуса и духовные семинарии. Начальные школы для народа тоже были двух типов — министерские и церковно-приходские. Эта система дополнялась многочисленными ведомственными школами (напр., коммерческими училищами). У девочек были министерские и Мариинские гимназии (близкие по типу друг другу, но сильно отличающиеся от классической гимназии для мальчиков — такая для девочек в России была только одна, гимназия С. Н. Фишер, чей диплом давал право на поступление без экзаменов в любой университет Германии). Были (несколько более простого типа) епархиальные училища, были закрытые институты вроде Смольного — сословный женский аналог кадетских корпусов. И все это многообразие было уничтожено ради торжества концепции всеобуча. Впрочем, в третьей статье нашего цикла уже было сказано, что именно это прогрессивная общественность и планировала.

Заметим по поводу: свою школу можно уничтожить не только ради торжества социализма, но и ради торжества демократии. И есть достаточно причин думать, что на Западе этот процесс зашел достаточно далеко.

Тот тип образовательной системы, который представляла Российская Империя, вызывает обычно одно сильное возражение. Выбор между различными типами образования обычно осуществляется достаточно рано (в 10–11 лет). К этому времени ребенок еще не в состоянии определить сферу своих интересов.

Мысль кажется самоочевидной в своей простоте; однако на самом деле, полагаем, и здесь есть свои подводные камни.

Для людей, из личного опыта знакомых только с советской школой, ее опыт, предметный набор и жизненный уклад кажется естественным. Между тем это далеко не так. Это не общеобразовательная модель, а специальная, а именно естественнонаучная и математическая школа, с редуцированной гуманитарной частью, с *уже осуществленным предметным выбором:* детям сообщается о началах физики, химии, биологии, но ничего не сообщается о началах логики, лингвистики, психологии; дается как важный общеобразовательный элемент классификация химических элементов и элементарных частиц, но этот ранг не признается за классификацией индоевропейских языков. Оговоримся, что такова была советская модель; сейчас психология встречается в школах достаточно часто. Но как только мы захотим создать действительно общеобразовательную модель с гармоничным развитием всех способностей — наша постройка рухнет под бременем многопредметности. Якобы предупреждая раннюю специализацию, нам ее на самом деле навязывают, причем ничего иного сделать невозможно — это следствие естественных ограничителей.

Но предположим, что какая-то общеобразовательная программа возможна. Она противопоставляется специальному образованию, форсирующему ранний выбор. Что происходит на самом деле?

Чем ярче и уже способности человека, чем больше вреда может принести ему ошибка в специализации, тем раньше весь этот комплекс дарований и отвращений становится доступен постороннему наблюдению. Дети, которые «еще не в состоянии сформулировать своего интереса», на самом деле ничем не интересуются в настолько большой степени, чтоб страдать без соответствующего предмета, и ни к чему не испытывают такого отвращения, чтоб, напротив, страдать от его наличия. Как преподаватель латинского языка я сталкивался, разумеется, с не желавшими его учить; то, что многим он неинтересен, — закономерно. Но сопротивление он вызывает потому, что рядом есть места, где учить его не нужно. Химия бывает неинтересна еще чаще; но она привычна, деваться от нее некуда, и факту ее наличия не сопротивляются.

Дети покорно примут любую программу, если она будет по-человечески преподаваться. Возмущающих факторов много — престиж той или иной профессии, семейные традиции, наличие хорошего учителя по конкретному предмету; но жизненную катастрофу может вызвать только грубое попрание явного интереса; система, отказывающаяся от химеры общего образования, скорее может пойти такому интересу навстречу.

Конечно же, все мы знаем, что остается в памяти ученика от предметов, которые он сам квалифицировал для себя как ненужные. В этом

случае возражают известной формулой: образование — это то, что остается, когда забудется все выученное. Формула остроумна, но она на самом деле ставит вопрос, а не отвечает на него: а что же, собственно, остается? Мне ни разу не приходилось сталкиваться с попытками на него ответить; придется проанализировать свой собственный скромный опыт.

Во французской спецшколе я учился с 1974 по 1984 г. Интересовался гуманитарными науками и математикой; не интересовался естественными (кроме — отчасти — биологии). Для не интересующихся советская школа (думаю, как и любая другая) оставляла два пути: мимо и над. Я предпочитал второй, чтобы дурные оценки не тревожили безмятежность отличника; оперативная память позволяла вызубривать определения, а математическая культура — решать задачи (математика в физике и химии отставала от собственно математической программы). В суть происходящего я не вдумывался, а результаты на поверхности были не хуже чем у прочих — педагогам нужно было еще зафиксировать ситуацию. Я рассказал это Александру Михайловичу Череднику, создателю одной из лучших средних школ России перестроечной и постперестроечной эпохи — Вологодского естественно-математического лицея. Он ответил, что такую проблему бы увидел, хотя от давления на ученика воздержался бы. Не сомневаюсь — но не все же обладают его выдающимися способностями и тактом!

Итак, что же я вынес? Знания, которые можно уместить на нескольких страницах и для восстановления которых мне потребуется от силы час с четвертью; интеллектуальные схемы — та же математика, только попроще. Много ли в этом корысти?

Гуманитарными предметами я интересовался. Но метод их преподавания был таков, что интересоваться пришлось независимо от школы. Что же касается информации, то ее было мало даже и для самой примитивной канвы: я либо знаю об эпохе и ее словесности гораздо больше скудной школьной информации, и то, что изучалось в школе, не может послужить даже основой для последующей работы, либо забыл выученное в школе. Большую пользу (и незаменимую ничем иным) принесли два предмета — иностранный язык и математика. 30–40 % учебного времени. Неплохой коэффициент полезного действия, у многих хуже, но можно было не один язык выучить, а три-четыре, да и кое-какие познания в истории и литературе приобрести (впрочем, тут мешала прежде всего идеология). С точки зрения той школы, где я учился, я был вполне успешным учеником (предвижу возражение о нетипичности моего опыта); думаю, что многие вынесли меньше. Французскую спецшколу я вы-

брал в 7 лет, правда, с подачи родителей, в выборе не ошибся — она дала много лишнего (точнее, пыталась дать — не взял, только сделал вид), не дала много необходимого, но все вокруг было еще намного хуже. Боюсь, что школьное изучение в результате способно подготовить только продвинутого потребителя — легкую добычу рекламных кампаний: он будет знать, что витамины полезны, а жирное вредно, ему можно будет продать азотные удобрения без нитратов, и, читая для отдохновения Донцову и смотря футбол, он будет знать, что Пушкин — круче и вообще — «наше все». Я, кстати, не считаю, что это плохо. В отличие от Белинского, жизнь среднестатистического обывателя для меня не есть средоточие пошлости — прекрасно знаю, сколько в ней может быть поэтической и человеческой красоты. Моя задача в том, чтобы предостеречь от излишней патетики (в связи с одной только литературой ее в сети было — полными ушатами) и помочь — если получится — взглянуть на школьную проблематику более трезво.

Главный довод в пользу концепции общего образования — страх. И мне тоже было бы страшно росчерком пера выбросить то, что я считаю балластом, — а вдруг? Вот и колдуют министерские мудрецы над программами профильной школы. Там якобы углубленно изучаются некоторые предметы. Чтобы расчистить поле, приходится другие изучать — скажем так — «поверхностно». Но если норма — два часа в неделю, что остается при таком подходе? Что дает изучение предмета в течение часа в неделю? Правильно, и я это знаю, и вы знаете, и в министерстве не глупее нас сидят — тоже знают. Отчего ж не выбрасывают? Боятся — с одной стороны, уже упомянутое «а вдруг?», с другой — найдется достаточно охотников обвинить их в интеллектуальной кастрации молодого поколения и в соучастии в заговоре ЦРУ — как же, один час физики оставался в юридическом профиле, да и тот ликвидировали! А как мы теперь в космос летать будем!

Кстати, и профильная школа — не выход. Она была испробована в XIX в. под названием бифуркационной и показала весьма жалкие результаты сравнительно с чистыми типами. Почему? Не знаю; может, тогда тоже всего боялись. Но, лепя новую комбинацию, не мешает оглянуться назад и ознакомиться с уже существующим опытом ее работоспособности.

Резюмируя написанное, хотел бы сказать: по моему глубокому убеждению, никакая образовательная система в России сегодня и завтра не будет работоспособна, если у нее не будет нескольких полноценных типов-ядер, разных по уровню сложности и конкретной направленности;

и в этом отношении погрузившаяся на дно Атлантида-Империя гораздо перспективнее и интереснее в качестве примера и образца, чем выдыхающийся советский всеобуч. А конкретное наполнение — это предмет отдельного размышления. Но тот, кто будет поднимать в атаку роту, и тот, кому суждено с любовью возделывать отцовский виноградник, — и на школьной скамье должны учиться разному и по-разному.

Школа и поле идеального

В одном из критических отзывов на мои заметки «Сумерки всеобуча», обнаруженных мною в сети, было сказано следующее[1]: «...В сегодняшней России резко уменьшился спрос на идеальное... И отчетливо чувствуется, что избавление от напасти должно придти оттуда, откуда она появилась. Извне!» В том случае, если это условие будет выполнено, и литература — единственная область идеального, с которой соприкасается ученик, — сыграет свою роль в воспитательном процессе. Мне эта мысль представляется глубоко неверной. Прежде всего потому, что это — на мой взгляд — совершенно превратно поставленная перед школой задача (или, что то же самое, снятие воспитательной задачи вовсе — если условия противоречат здравому смыслу, решения быть не может).

Один из авторитетнейших русских наставников (пришедший в образование, кстати сказать, со стороны и педагогических навыков — не говоря уж о соответствующем образовании — не получивший вовсе), выдающийся хирург Н. И. Пирогов, как раз в той статье, которая заложила основы его репутации как философа образования и дала толчок практической его деятельности на этом поприще, — в статье «Вопросы жизни», — обращал внимание на такое противоречие: «Все мы с нашего детства не напрасно же ознакомлены с мыслью о загробной жизни, все мы не напрасно же должны считать настоящее приготовлением к будущему. Вникая же в существую-

[1] URL: http://community.livejournal.com/apn_ru/30472.html.

щее направление нашего общества, мы не находим в его действиях ни малейшего следа этой мысли. Во всех обнаруживаниях жизни практической и даже отчасти и умственной мы находим резко выраженное, материальное, почти торговое стремление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждениях в жизни здешней». (Когда Пирогов опубликовал эти мысли, только что отгремела Крымская война, оставившая по себе различные воспоминания: и героизм защищавших Севастополь и взявших Карс, и разнузданное пьянство в тылу и интендантское воровство.)

Пирогов считает, что есть три мыслимых ответа на этот поставленный жизнью перед школой вопрос: «*Или* согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества. *Или* переменить направление общества». К третьему мы вернемся в конце.

Первый путь Пирогов связывал (на наш взгляд, неверно) с папизмом и иезуитством. Иезуитская педагогика сколь оклеветана, столь же и недооценена в современном мире (эта клевета и недооценка восходит прежде всего к французским прогрессивным традициям XVIII–XIX вв.; сейчас проблема уже не представляется столь актуальной, поскольку данного противника и заметить не так легко). Но педагогическая концепция, сформулированная в данном ответе, может восприниматься как доминирующая: навыки и компетенции, полезные во внутривидовой борьбе, занимают и в практической деятельности современных наставников, и в теоретической их мысли не последнее место. Не будем здесь искать какой-либо задней мысли или коварства: кто из учителей не испытает страха перед принятием сознательного решения — помочь своему воспитаннику стать в обществе аутсайдером? Добавим еще, что именно это решение нуждается в том, чтобы его приняли, что для работы в противоположном направлении ничего делать не нужно — достаточно отдаться во власть инерции. Кроме того, в «воспитании человека» (которого приходится искать днем с огнем — Пирогов вспоминает и этот старый анекдот о Диогене) не слишком большую ценность имеют так называемые воспитательные мероприятия. В воспитании все, что не делает общество, делает личность; и для того, кто в общении с юным и неопытным хочет выйти за пределы знаний-умений-навыков, у того, конечно, нет и не может быть иного инструмента, нежели он сам — жизненный уклад, стиль общения, привычки, вкусы, интересы, реакции на внешние раздражители и, наконец, отношение к внутривидовой борьбе.

А вот касательно второго пути. «Изменить направление общества есть дело Промысла и времени». Так писал Пирогов. Что он имел в виду? «Дело Промысла» — значит, не наше, не стоит о том и хлопотать. «Дело време-

ни» — значит, не дождемся, не надейтесь это и увидеть. Мы в Промысел в большинстве своем уже не верим; а кто верит в Промысел, обычно не верит, что Тот будет вмешиваться в наши земные дела, исправляя человеческие нравы. Христианство не дает обещания торжества земной справедливости. Времени с момента написания этих строк прошло немного, чуть больше 150 лет, — статья вышла в июле 1856 г., хотя продумывалась, конечно же, не один месяц и не один год. Но за это «время» была предпринята колоссальная попытка «изменить направление общества». На основании каких идеалов она была осуществлена — вопрос спорный. Для меня несомненно, что *идеал* социализма — уничтожение человеческой личности, и *цель* его — гибель человечества. Но, вероятно, найдется много таких, кто не согласится с этой мыслью. Однако с тем, что попытка *перевоспитания человека* на основании новых принципов не удалась, вряд ли кто будет спорить — это значило бы обнаружить уже какое-то запредельное отсутствие понимания простейших закономерностей. Ведь те, кто задает сейчас в жизни тон, столь не нравящийся сторонникам существовавшей будто бы тогда справедливости и солидарности (он мне тоже не нравится — но по совершенно противоположным причинам), именно той школой и тем обществом были воспитаны — и воспитаны именно для успеха в самой некрасивой и беспощадной внутривидовой борьбе. Одно из двух: или школа не играет воспитательной роли и не несет ответственности за нравственность поколения — и тогда не нужно предъявлять ей завышенных требований и сегодня; либо ее воспитательной ролью пренебречь невозможно — и тогда советская школа, где общественных идеалов было — дальше некуда, воспитывала людей, далеких от какого бы то ни было общественного идеала, не десятками и не сотнями. Что в истории России скажут нынешние пятнадцатилетние — еще непонятно. Но хорошо видно и понятно то, что сказали нынешние пятидесяти-шестидесятилетние.

Можно, если есть желание, заглянуть в сочинения другого классика русской педагогики второй половины XIX в. — В.Я. Стоюнина. В статье «Наша семья и ее исторические судьбы» (1884) он убедительно доказывает не на одном десятке страниц, что никакого общественного идеала ни в русской семье, ни в русском воспитании не было и быть не могло. В частности, о «Домострое»: «Что же касается воспитания, то им рекомендуется только плеть да жезл; даже не указывается на Евангелие, как на основное руководство в нравственной жизни». Но — опять-таки — если параллельно читать Стоюнина о русских безобразиях в конце XVIII в. и одновременно, скажем, записки Сергея Александровича Тучкова о том, как он сражался с поляками и шведами? Двадцатишестилетний артиллерийский капитан

почувствовал назревающее восстание, вывел свою роту и примкнувшие к ней обезглавленные русские части из Вильны и пробился к главной армии, по собственной инициативе, не получив никакого приказа; а ведь в 1812 г. он далеко не добился такой известности, как братья — Николай, Павел и Александр. Образование у него было не поверхностное (отец проследил, чтоб его домашний наставник был проэкзаменован Академией Наук — закон этого требовал, но постоянно нарушался), он еще и талантливый поэт (хотя стихи его не переиздавались чуть больше двух веков). И все, что пишет Стоюнин, — не о нем, мимо. Думая описывать жизнь, он описывает созданную в его уме (направленном на «общественный идеал» и вне его не желающий ничего знать) логическую абстракцию. Общественного идеала не было, семья дать его не могла, но вырастали в этих семьях люди, способные в критической ситуации взять на себя ответственность за жизнь тысяч человек — и с честью выдержать испытание.

Время искажает перспективу. События — тоже. Сколько будничного, незаметного героизма может крыться в повседневной жизни — и сколько мелочности и дутого пафоса в личностях, которых швыряют вверх-вниз революционные волны — и как наивно было бы принимать амплитуду такого движения за меру их собственного величия! То, что старшие поколения кажутся умнее и нравственнее нашего собственного, а это последнее — превосходящим молодежь, которая идет нам на смену, вполне естественно. Я не решился бы, конечно, утверждать, что не может быть никаких перемен к лучшему или к худшему; но слишком много искажений привносит в нашу личную оптику способность забывать. Напр.: мы постоянно развлекались цитированием перлов из школьных сочинений, громко удивлялись, чему ж учат детей — но вот сочинение попытались отменить, и мы настойчиво просим вернуть доброе старое прошлое, цену которому, в общем-то, должны бы и знать. Конечно же, досадно: перлов станет меньше, уйдет из жизни еще одно невинное удовольствие.

Вернемся к исходному пункту наших размышлений. То, с чем мы столкнулись, — признание воспитательного бессилия школы перед лицом — скажем так — социального контекста. Потому мы слышим просьбу убрать безнравственность из жизни — тогда и школа, окруженная извне благорастворением воздухов, сможет транслировать своим питомцам «заказ на идеальное». Но, собственно, когда было иначе? Можно ограничить разгул порочных страстей, устранив приманки для них; но нужно быть готовым принять и цену такого решения. Она заключается не только в том, что происходит всесторонняя деградация жизни, но и в том, что искусственно зажатые внутри пороки никуда не деваются: чем сильнее

давление, тем мощнее в свой час распрямится пружина. Да и вынужденная добродетель — даже и настоящая — теряет свою цену.

Итак, рассчитывать на то, что кто-то извне закажет нам идеальное, — наивная утопия. Этот «идеал» может быть только продуктом лицемерия и фарисейства. Еще большая утопия — рассчитывать на то, что этот заказ, даже если он будет сформулирован, пойдет на пользу. Нравственные прописи, которые внушает или делает вид, что внушает, школа своим питомцам, находились, находятся и будут находиться в разладе с окружающей действительностью.

Не стоит считать эту точку зрения пессимистической. Ситуация видится безнадежной при том условии, что ставится невыполнимая задача. Но ведь это не обязательно — и, кроме тех двух путей, о которых шла речь выше, есть и третий, предложенный Пироговым. Особенность этого ответа в том, что он не может быть навязан образовательной системой, сформулирован в программе, положен в основу школьного уклада; этот ответ вообще не поддается не только административному регулированию, но — на этом уровне — даже и фиксации; этот ответ может быть дан личностью наставника — и ничем больше.

Вот как формулирует его — ясно и трезво — враг всего логически стройного и безжизненного, всего отвлеченного, всего недостижимого Пирогов: «Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой». И продолжает — о том, что нужно перевоспитывать самих воспитателей. Собственно, здесь можно и закончить — лучше Пирогова все равно не скажешь, комментарии ничего не добавят к его мысли. Разве только то, что, пытаясь вооружить учеников этим орудием, мы должны сами им обладать, и все равно большинство у нас его не возьмет — хотя и станет добровольно придерживаться общественно полезных и допустимых границ. Важно помнить и о том, что в этой внутренней борьбе окончательного результата быть не может: еще древние считали того, кто победил сам себя, победителем вдвойне, но поверженный восстает с новой силой…

А вот надежда на то, что социальная обстановка изменится и «поле идеального», представляемое тем или иным школьным предметом, — будь то словесность, история, физика или английский язык, — окажется востребованным, не только иллюзорна, но и профессионально опасна. Она мешает осуществить то немногое, что на самом деле возможно, — и для тех, для кого это возможно.

Станет ли хозяйственный кризис образовательным?

Хороший генерал в первую очередь приведет в порядок свой штаб. Затем он позаботится о том, чтобы организовать, экипировать и обучить своих солдат. И лишь когда все это уже сделано, когда нет недостатка в провианте и боеприпасах, он составляет план кампании. Новобранец на поле боя может гадать, с какого фланга ударит неприятель: с правого или с левого? Старого же солдата это не интересует. Он только твердо знает, что ружья должны быть приведены в боевую готовность, вычищены, смазаны, осмотрены и заряжены.

Сирил Н. Паркинсон

Вообще-то у этого текста должно было быть еще два эпиграфа. Один — популярное стихотворение Киплинга «Боги азбучных истин». Второй, поскольку он и так хорошо известен, перескажу своими словами. Кризис не в экономике, кризис — в головах. Чтобы быть совсем точным, кризис — не для экономики, а для голов. Ведь у самого слова «кризис» есть первоначальное значение, не совпадающее с общепринятым; но всякий раз, когда мы сталкиваемся с кризисом во втором значении, имеет смысл вернуться к первому.

Что такое кризис

Слово «кризис» восходит к древнегреческому глаголу κρίνω — «судить» — и означает «суждение», оно является однокоренным с такими словами, как «критика», «критерий». В работе «Кризис безбожия» о сущности этого явления очень точно писал И. А. Ильин: «Кризис обозначает такое состояние человека, его души или тела, или дел и событий, в котором выступают скрытые силы и склонности; они развиваются, развертываются, осуществляют себя, достигают своего максимального напряжения и проявления, своей высоты и полноты и тем самым обнаруживают свою настоящую природу: они как бы произносят сами над собою суд и переживают поворотный пункт; это их перелом, перевал; час, в который решается их жизненная судьба; это время их буйного расцвета, за которым начнется — или их преодоление и крушение, или же умирание того человека или того человеческого дела, которое было настигнуто кризисом». Наша деятельность и мы сами призваны на суд; на этом суде мы — как страна — смотримся не слишком хорошо, это правда. Каким образом все это скажется на нашем образовании?

Сначала — несколько посильных соображений о нашем кризисе вообще. Соображения будут вполне субъективными, без претензий на что-либо, кроме индивидуального видения событий. Никакой «науки» обещать не могу — от ощущения до по-настоящему аргументированных тезисов дистанция огромного размера. Но хотя бы рабочая версия нужна, иначе понять ничего не получится. Эта версия должна идти вглубь — хотя бы для анализа ресурсов, которые могут быть в нашем распоряжении.

Экономика современной РФ имеет не слишком длинную генеалогию: хозяйство Российской Империи было разрушено практически целиком. Сначала смели, как паутину, хрупкую финансовую систему, затем национализациями и рабочим контролем разрушили промышленность и, наконец, последним разорили сельское хозяйство. Однако то, что возникло, изначально носило паразитарный характер: индустриализация (прежде всего военная) осуществлялась за счет крестьянства и распродажи достояния, накопленного царями, а когда этот ресурс исчерпался, начали качать нефть. Весь советский период был периодом проедания — имперского наследия и природных ресурсов. Неудивительно, что такое же направление — паразитарное — сохранилось и в демократической РФ.

Лирическое отступление о советском наследстве

Примерно то же самое имело место и в образовательной области. Защитники СССР обычно иронизируют: дескать, при утонченных дворянах страна в лаптях ходила, а тупые совки сделали атомную бомбу и вышли в космос. Но утверждать так может только тот, кто не учитывает фактора времени в причинно-следственных связях. Сначала посмотрим попристальнее на «тупых совков». Позволим себе такое лирическое отступление — оно, право же, имеет прямое отношение к нашему сюжету.

Первый — И. В. Курчатов, создатель атомной бомбы. Окончил с золотой медалью Симферопольскую гимназию, сообщает Википедия. В белом Крыму, добавим мы. Получил вполне добротное школьное образование прежнего типа — и еще вопрос, как на нем сказались бы безумные эксперименты первых лет советской власти, очутись он в другом районе.

С С. П. Королевым сложнее. Он — как явствует из того же источника — учился преимущественно дома, под руководством родителей (надо понимать, окончивших не советскую школу). Как бы то ни было, дальтон-планами и трудовым обучением по его сознанию в детстве не били. Главное образовательное событие в его жизни — Московское Высшее техническое училище (1926), которому большевики дали имя Баумана. Это одно из немногих учебных заведений, хранивших традиции Императорской школы.

Эта же замечательная школа дала А. Н. Туполева (1908–1918), В. М. Петлякова (1911, с перерывом), С. А. Лавочкина (окончил в 1927 г.), В. М. Мясищева (окончил в 1926 г.). Из громких имен того поколения, чьи биографии я просматривал, исключений два, — С. В. Ильюшин и А. С. Яковлев (Военно-воздушная академия им. Н. Е. Жуковского). Но и здесь не без преемственности: выпускник гимназии и Императорского Московского университета, Жуковский преподавал и в МВТУ; полагаю, за этими училищами стояла одна школа. И кто же создал аэрокосмическую мощь СССР — СССР или старые профессора Императорской эпохи? Экстенсификация дала мощную потерю в качестве. За почти 70 лет своего существования СССР создал только одно учебное заведение первого ранга — МФТИ; в этом отношении малоплодотворная и пока краткая демократическая эпоха со своим РГГУ почти сравнялась с ним. Полагаем, ту же ситуацию мы обнаружим на уровне школ.

Сразу же признаемся: автор этих строк не слишком высоко ценит те наработки и заделы, которые были созданы советским педагогическим сообществом и не могли реализоваться в эпоху марксистско-бюрократи-

ческой монополии. Они отдают шарлатанством и — хуже того — нигилизмом уже в заглавиях. Что такое «развивающее обучение»? Раньше что, в школах никакого развития не было, и его открыли только современные мудрецы? Нет, — говорят нам, — мы в массовом порядке развиваем теоретическое мышление. Но тогда почему это не отражено в самоназвании? А что такое «педагогика сотрудничества»? Неужели традиционная школа была построена на вражде? Но главный номинативный шедевр — «педагогика будущего». Это претензия уже на роль не мудреца или друга — но по крайней мере пророка.

Конечно, пары фраз явно недостаточно, чтоб разделаться со столь почтенными направлениями позднесоветской педагогической мысли (хотя подробный анализ их несостоятельности — задача соблазнительная). Укажем лишь на опасности, которыми угрожали первые два из упомянутых направлений в школьной практике. Попытка обучить маленьких детишек теоретическому мышлению слишком легко вырождается в безответственную болтовню, а общие песнопения у костра — в утрату педагогической позиции старшего и опытнейшего (ее признание на самом деле не ведет автоматически к тому, что младшего и неопытного непременно нужно унижать и бить), в комфортную форму с полным отсутствием содержания. Для нас важно сейчас не это; фактором первостепенного значения для будущего было то, что обновление не могло прийти из самой педагогической среды. Плодотворным оказался другой ресурс — высшая школа, где было много людей, которые что-то знали и желали передать свои знания младшим. Учительского мастерства и опыта работы со школьным возрастом у них не было; но — поскольку и насколько речь идет о талантливых детях с высокой учебной мотивацией — фактор знаний и трансляции образа жизни оказался более важным. Потому, как мы убеждены, подавляющее большинство удачных педагогических проектов эпохи девяностых — результат вузовской экспансии, прихода в школу людей, которые преподавали либо то, что раньше отсутствовало (напр., древние языки), либо было представлено более простыми и примитивными программами.

Отдельного анализа заслуживает общественное отношение к образованию. Русское общество редко любило свою школу; напр., В. В. Розанов о своем времени писал так: «Выучить, чтобы куриный цыпленок научился плавать, а утенок — хорошо бегать по земле, чтобы барашек начал мяукать, а кошка — давать хорошую шерсть, — в этом заключаются все усилия русских училищ, гимназий, университетов и даже наших несчастных родителей, несчастной русской семьи. Никакого нет рассмотрения и про-

стого даже внимания к предварительным способностям... Школы должны быть не “реальные” и “классические”, а их должно быть тысяча типов, удлинений, характеров, оттенков, характеристик». А ведь Розанов писал это о школьной системе с таким уровнем вариативности, который для нас является недостижимой на десятилетие вперед мечтой (даже если б мы вдруг сделали это приоритетом образовательной политики). Естественно, были недовольны бюрократическим характером школы, угнетенным положением гуманитарной области, отсутствием экзотических диковинок вроде риторики и этикета; но и недовольство общественного мнения не имело конструктивного аспекта: изолированный ответ на любой из этих вопросов (заметим в скобках — по крайней мере «педагогика сотрудничества» и была попыткой такого ответа) мог оказаться разрушительным для системы. Ослабление бюрократических скреп грозило падением дисциплины и престижа школьного образования; лихорадочное латание дыр в программах сообразно педагогическим идеалам «клиента» — хронической и неконструктивной перегрузкой.

И еще одно — last not least. Если проанализировать представления публики о том, что такое образованный человек, мы усмотрим пугающую нетребовательность к объему знаний. Никогда не услышим, что нужно помнить формулу производной произведения двух функций, хорошо знать текст «Евгения Онегина» и отличать по языку и стилю афишки Ростопчина от манифестов Шишкова. Количество информации — любое — раз и навсегда признано для одной головы недоступным — и потому достаточно манипулятивных навыков. В Яндексе найдется все.

Девяностые и нулевые

До сих пор мы пытались по мере сил охарактеризовать ресурсы, которыми располагала советская школа для обновления, и тенденции, могущие оказать на нее влияние. Теперь попробуем взглянуть на то, что происходило со школой после крушения СССР и до начала нынешнего кризиса. Предварительное замечание: образование — система очень инерционная, более инерционная, чем любая иная общественная система. Резкие шаги в данной области могут быть осуществлены лишь с заимствованием извне (так Петр выписал из Европы первое поколение петербургских академиков, а Екатерина из Австрии — эксперта по начальным училищам, так школьная администрация графа Д. А. Толстого — по следам Екатерины —

наводнила русские школы выходцами из славянских земель Австро-Венгрии). «Доморощенное» же развитие осуществляется чрезвычайно медленно, и срок здесь измеряется человеческими поколениями — это все-таки не мобильные телефоны и не компьютеры. Сочетание инерции, социального контекста (включая проникновение педагогических сил со стороны) и хаотичной образовательной политики могло порождать самые разнообразные, в том числе и комические эффекты; но общий вектор был один — медленное разрушение советской школы, вызванное вопиющим несоответствием ее жизненного уклада новым реалиям, и неспособность властей предложить учитывающую как эти реалии, так и общие принципы педагогики работоспособную модель.

Развитие русской школы требовало серьезного проектирования в содержательной области — но сколько-нибудь внятных предложений в этой области сверху не поступило (система мультифуркации — шаг в правильном направлении, но слишком робкий и во многом конъюнктурный); общим знаменателем может служить реплика, возникшая в разговоре с коллегой из Перуджи: «наши обезьяны подражают всему наихудшему, что только найдут». Это не злонамеренностью, конечно же, объясняется, и даже не глупостью, а узостью личного опыта и кругозора. Но опять-таки в нашу задачу не входит писать «альтернативную историю» современной русской школы, какой она была бы при глубоких реформах содержания и уклада.

Сейчас весьма часто противопоставляют «голодные и свободные» девяностые «сытым и тоталитарным» нулевым. (См. очень точное описание двух мифологем.) Это схематичное деление может быть нюансировано: есть разница между обвалом начала 90-х, подъемом 1996–1997 гг. (сходным с тем, который мы наблюдали недавно; отличие было в градусе ощущения стабильности) и кризисом 1998–2000 гг., как есть разница между началом 2000-х и их концом. Но для социальных тенденций, которые можно относить к длительным, эта тонкая нюансировка не столь важна.

Сразу следует предупредить еще раз: то, что будет написано дальше, относится к области ощущений и интуиции. Никакой «науки» за моим анализом не стоит. Не знаю, проводились ли по интересующим нас вопросам соответствующие исследования; нет уверенности и в том, что грубый инструментарий научной социологии, ориентированный на моментальные колебания отношений в рамках заданных формулировок, с полной достоверностью уловит вещи глубинные, тектонические сдвиги, которые накапливаются в массовом сознании и рвутся на поверхность неожиданно. Ничего кроме «я так вижу». Другой, разумеется, увидит иначе.

В бедном и веселом хаосе девяностых страна держалась на незаметных людях, не желавших уходить со своих постов. Все было против них — и давление внешнего мира, и власти собственной страны, сдающие решительно все позиции, и отнюдь не молчаливое презрение со стороны тех, кому улыбалась удача. Их мужество и энергия в защите отечества и чести не дали стране рассыпаться, производству — окончательно остановиться, школе — превратиться в детохранилище на первую половину дня. Но их положение изменилось с началом нового века.

Слова, которые они говорили, теперь стали повторять все — в том числе и те, кто в предшествующий период стоял по другую сторону баррикад. Слова обесценились. Вслед за ними обесценились и выражаемые этими словами мысли. Внешнее благополучие росло; но слова по-прежнему не стыковались с делами. Ни одна проблема не решалась — возросшие нефтяные доходы позволяли замазывать гниющие раны страны белилами и румянами и заливать парфюмом.

Наряду с этим завершался начатый ранее процесс приватизации государства. Оно казалось мощным и несокрушимым; все внутренние враги были повержены, внешние занялись другими делами и ввязались в свои войны. Но каждый из миллионов лоскутов власти — с самого верха и до низших столоначальников — мог быть использован и зачастую использовался в личных интересах. Это не означало потери управляемости, нет, — можно ввести ЕГЭ, прекратить торговлю с Эстонией и отправить за решетку Ходорковского, — но это привело к тому, что любой импульс сверху будет внизу превращен в серию синекур. (Так, вокруг ЕГЭ — чтобы не отвлекаться от наших баранов — уже возникла своя коррупционная и полукоррупционная экономика, что через несколько лет сведет его ценность как способа оценить положение дел к нулю, а на родителей возложит двойное финансовое бремя, поскольку вступительные и переводные испытания придется оплачивать разным людям.) Сверху было ясно сказано, что инициатива не нужна и непрошеных советов слушать не будут. И те, кто раньше — как Атланты — держали на себе махину падающего государства, видя бесполезность своих усилий, видя возросшие соблазны, видя — что гораздо важнее — инфляцию слов, мыслей и дел, устали. А многие — кто в срок, кто прежде срока — ушли.

Потому внутренний запас прочности у России сейчас значительно меньше, нежели в конце прошлого века. И был бы, честно говоря, очень рад ошибиться в оценке.

Русская школа

Как эти процессы отразились на школе? То, что государственный контроль усилился, ни для кого из читателей не является новостью; но он не исходил из какого-либо педагогического идеала; содержательные вопросы рассматривались в идеологическом ключе и затрагивали почти исключительно историю. Оно и понятно: все мы люди, все мы человеки, и при жизни приятно читать о себе в учебниках приятное; на то, что напишут посмертно, все равно невозможно повлиять, но и настроение это уже не испортит. Принесло это больше вреда, чем пользы: работающих плохо не подтянуло, а тем, кто давал что-то сверх нормы, мешало — и весьма серьезно. Самое печальное заключается в том, что это была работа против единственной положительной тенденции в образовании перестроечной и постперестроечной эпохи: ученым из университетов интересна свободная, а вовсе не заорганизованная школа.

Но процесс распада, вызванный несоответствием предметной структуры и жизненного уклада прежней школы новым реалиям и тем же «фактором усталости» — движущая сила исчезла, осталась одна инерция, — этим усилением контроля остановлен не был. Мало-помалу, в масштабах значительно меньших, нежели в иных областях, осуществлялась стихийная приватизация школы. Сразу оговорюсь — речь идет о тенденциях, а не о завершившемся процессе. От обучения «обучающего» стали переходить к обучению констатирующему — оно больше способствует расцвету репетиционных услуг, развитию пришкольного бизнеса. Свою долю в гешефтах поимели методисты и издательства — их деятельность наиболее опасна для подрастающего поколения, поскольку портфель младшеклассника со всеми придуманными пособиями весит столько же, сколько сам ребенок. Не могу судить, насколько утилитаризм нынешнего социума вытеснил идеализм девяностых, — из любви к мудрости всегда учится незначительное меньшинство, и разница в разы — одна двадцатая или одна десятая — для общества в целом малозаметна. Но больше идеализма не стало, с этим вряд ли кто будет спорить.

Потому школьные перспективы вряд ли можно оценивать с безудержным оптимизмом. Русскую образовательную систему можно сравнить с тяжелым больным, который нуждается в срочной операции, но может ее не перенести. Колоссальная инерция, — главное, что держит ее на плаву; но уже набрала силу — и будет набирать ее и дальше — инерция разрушительных процессов, с которой справиться будет очень непросто.

Финансовый кризис по школе, скорее всего, не ударит (за исключением, быть может, определенного количества дорогих частных заведений). В трудные времена гарантированная крошка от государственного пирога более привлекательна, чем в эпоху назойливого благополучия. Это обстоятельство позволит еще усилить государственный контроль; но, не руководимый никаким представлением о том, чем должна быть школа в современных условиях, он не принесет пользы и будет только мешать работать тем, кто делает больше и лучше, чем другие. Укрепления кадрового потенциала, впрочем, тоже ждать не приходится — по большому счету для него нет резервов. Школа будет хуже учить; в ней будет больше формализма, безответственной болтовни и очковтирательства. Она окажется совершенно невосприимчива к попыткам модернизации сверху — все сигналы будут причудливо искажаться, меняя свой исходный посыл на прямо противоположный. Углубится пропасть между лучшими школами и падающим средним уровнем, но родителям будет трудно разобраться в том, какая же школа действительно относится к числу лучших — шарлатаны от педагогики не столкнутся с препятствиями ни со стороны власти, ни со стороны общества. Вузы найдут способ компенсировать коррупционные потери, которые мог бы им нанести ЕГЭ, и потому молодежь подвергнется двойному обложению. При этом вузы утратят и вкус к работе над качеством собственного труда, и стимулы, и, пожалуй, даже возможность.

Так, по нашему мнению, будет выглядеть русская образовательная катастрофа. Она не приведет к моментальному крушению — она создаст образовательную систему — скажем так, поскольку лучше определить не умеем, — центральноазиатского стиля. Однако ситуации «страшного суда» — то есть кризиса в исконном смысле слова — ожидать не приходится.

Образовательные предрассудки

Если массовые представления о той или иной области примитивны или далеки от истины, это ситуация печальная, но не безнадежная. Гораздо хуже, если это примитивное и ложное воззрение распространяется на элиту — и особенно в тех областях, где каждый считает себя специалистом, поскольку так или иначе соприкасался в течение своей жизни с этой областью (провел несколько недель на военных сборах, отстоял несколько суток в очереди к врачу и отучился несколько лет в казенных учебных заведениях). А между тем все это — вещи тонкие, и принципы функционирования системы — уходящей корнями в далекое прошлое и невидимо для большинства прорастающей в будущее — последнее, что доступно наблюдению, и организм в целом не всегда понятен даже для тех, кто долгие годы работает внутри. Имеет смысл, пожалуй, рассмотреть несколько таких предрассудков, которые серьезно влияют и на принятие решений, и на общественное мнение в образовательной области. Мы не надеемся, конечно же, что нам удастся их одолеть; но вдруг кого-то заставим задуматься?

Предрассудок первый, жизненно-философский. Учить следует тому, что понадобится в жизни.

Начнем с одного литературного воспоминания. В прекрасной книге Игоря Архангельского «Анненшуле. Сквозь три столетия» (СПб., 2004. С. 89–90) можно найти такие строки:

«В школе я пренебрежительно относился к астрономии, считая, что по ночам люди спят, а не рассматривают звезды. Поэтому заучивать, где расположены те или иные звезды, считал я, совершенно ни к чему. Но однажды, уже будучи геологом, холодной осенней ночью я плутал по гористой тундре. Надо мной мерцали звезды, и я ругал себя последними словами за свое пренебрежение к астрономии. Я даже не смог отыскать на небе Полярную звезду, по которой можно было бы сориентироваться и найти дорогу домой. Я смотрел на небо, на блуждающие по нему изумрудные сполохи северного сияния, и вдруг из моей памяти выплыли стихи Николая Заболоцкого:

Дивная мистерия вселенной
Шла в театре северных светил,
Но огонь ее проникновенный
До людей уже не доходил.
Вкруг людей посвистывала вьюга,
Заметая мерзлые пеньки.
И на них, не глядя друг на друга,
Замерзая, сели старики.
Стали кони, кончилась работа,
Смертные доделались дела...
Обняла их сладкая дремота,
В дальний край, рыдая, повела.

Я стряхнул охватившее меня оцепенение и начал карабкаться на крутую высоченную сопку. С ее плоской вершины я увидел далекие огни. К утру я пришел к ним — это была база атомных подводных лодок».

Думаю, каждый из нас (возможно, в не столь критических ситуациях) жалел о том, что в тот или иной момент с пренебрежением отнесся к своим ученическим обязанностям. Но на самом деле для этого сожаления нет ни малейших оснований. Предположим, что автор приведенных строк занимался бы астрономией хорошо. Возможно, в момент выхода из школы он мог бы найти на небе обеих Медведиц и еще что-нибудь; но тогда перед ним стояло бы два пути: или, 1) увлекаясь астрономией, сделать ее своей профессией или по крайней мере хобби, или 2) в непродолжительном будущем забыть все выученное, кроме самых примитивных вещей (Полярную звезду найти, кажется, не так трудно, если звездное небо видно хорошо, но на большее обычной человеческой памяти и спо-

собностей не хватило бы). Тот средний путь, о котором он тоскует (приобрести навык, который может потребоваться раз в жизни, и овладеть им уже навсегда) — психологически недостоверен и педагогически недостижим. Чтобы его поддерживать, надо тренироваться — ориентироваться на местности, говорить и читать на иностранном языке, решать задачи, бегать, прыгать и подтягиваться. А между тем именно на этой «тоске» построена вся концепция «школы для жизни». А если немножко мысленно изменить ситуацию — представить себе, что навык приобретен, а небо облачно, — сожаление совершенно изменит свой адрес.

Пользой для жизни объясняли в свое время введение в школу в больших масштабах естественных наук. Естественные науки — очень мощный инструмент развития, спора нет. Но при одном условии — если их поставить в центр преподавания. Это непременное условие самой возможности добраться до самостоятельного наблюдения и экспериментирования — иначе преподавание будет носить догматический характер, просто сообщая истины для зазубривания, что мы и наблюдали в советской школе и наблюдаем сейчас. А как вот их использовать для жизни? Если нужно рассчитать прочность дома или рацион питания, школьных знаний, сильно сокращенных обычной человеческой забывчивостью, не хватит. Клиповое преподавание оставляет в мозгах бывших школьников серию заклинаний, вроде «витамины полезны», а «нитраты вредны», что воспроизводит в массовом масштабе аудиторию для рекламных кампаний различной сельскохозяйственной продукции; для того же, чтоб реально понимать действующие здесь естественнонаучные механизмы, нужно выделить на соответствующий учебный предмет в несколько раз больше времени. Преподавать биологию 5–6 часов в неделю. То есть пожертвовать — и всерьез пожертвовать — чем-то другим.

Значит ли это, что я предлагаю полностью отказаться от естественных наук в общем образовании? Нет; мне самому это было бы страшно. Но предмет типа «естествознания» (3 часа в неделю) сумел бы сообщить все сведения о витаминах и нитратах не хуже, чем три отдельных, вместе взятых (6 часов в неделю), и лучше, чем если бы мы выделили на них по часу (преподавать что-либо по часу в неделю вообще бессмысленно). И естественно, эта логика распространяется на все предметы, а не только естественные науки. Если вы хотите два иностранных языка в работоспособном состоянии — забудьте либо о естественных науках, либо о русском языке. Но, если вы хотите добротного образования, — заботьтесь о сложности и интеллектуальной насыщенности того, что преподаете, следите за качеством и характером работы ученика. Остальное приложится.

Предрассудок второй, методический. Задача учителя, владеющего методическим мастерством, — вызвать интерес к своему предмету.

Здесь тоже начнем с цитат. Сначала — из письма умнейшего представителя поколения энциклопедистов, аббата Фердинандо Галиани к г-же Эпине (Неаполь, 4 августа 1770 г.): «Воспитание для человека и животных — одно и то же. Оно сводится к двум пунктам: *научиться переносить несправедливость, научиться терпеть скуку*»[1]. И еще одна, немецкого методиста Р. Леманна («Урок немецкого»): «Свобода, конечно, прекрасная цель, но в большинстве случаев негодное средство воспитания»[2]. Этот предрассудок сказывается прежде всего — насколько можно понять — на конкурсах учителей, превращая их в некое подобие эстрадных шоу и КВНов.

Исходная мысль неверна с двух позиций — и с точки зрения методики, и с точки зрения интереса. И методика предельно проста — эффект обучения определяется только тем, что реально делает ребенок (учитель может читать газету и считать ворон — чем занимается он, абсолютно неважно). Но если перед нами спектакль одного актера (или двух — видел я и такое, будучи экспертом конкурса частных школ в Москве несколько лет тому назад — и, пока перед моими глазами разворачивался спектакль со сменой реплик, мрачно думал о том, сколько ж накануне репетировали — и как при такой нагрузке могут остаться силы на содержательные вопросы), — повторим, если перед нами спектакль, то ребенку отведена пассивная роль зрителя. Ее педагогический эффект, прямо скажем, невелик. А надежды на то, что ребенок во время спектакля заинтересуется, а потом будет пахать... Мечты, мечты, где ваша сладость?

С точки зрения интереса ситуация куда более сложна. Боюсь, что ребенок, который способен в одинаковой степени интересоваться семнадцатью предметами (столько требовал ректор Императорского Московского университета Иван Андреевич Гейм для учеников коммерческих училищ, причем «знатнейшие европейские языки» были в этом перечне только одним пунктом), или двадцатью четырьмя, или даже десятком, как в разумно организованной школе, страдает определенным расслоением сознания шизофренического типа. Отсутствие интереса к предмету у ребенка — защитная реакция его личности, инструмент

[1] Revue Internationale de l'enseignement, Publiée Par la Société de l'Enseignement Supérieur. T. II, Juillet à Decembre 1881. Paris, 1881. P. 362.

[2] Я ее извлек из замечательной книги А.Д. Алферова «Родной язык в средней школе (Опыт методики)» (М., 1911. С. 200). Был поражен, насколько методику можно излагать здраво, интересно и человеческим языком. Очень рекомендую.

борьбы за ее самостоятельность. И когда мы предъявляем педагогам требование заинтересовать наше чадо тем или иным предметом — мы хотим и ненужного, даже вредного, и, к счастью, в большинстве случаев невозможного.

Посмотрим на предмет с несколько другой стороны. Ситуация может сложиться — с некоторым упрощением — тремя способами. Либо мы имеем дело со школой, где все учителя — средние и заинтересовать ничем не способны. Либо у нас есть одна-две ярких фигуры, превосходящие коллег на голову. Либо перед нами продвинутая школа, где яркими и интересными личностями являются все преподаватели.

Для индивидуальной траектории ребенка наиболее опасна вторая ситуация — ибо при отсутствии либо недостаточно раннем проявлении подлинных интересов за таковой можно принять привязанность к конкретному педагогу. Он может увлечь за собой — и это увлечение для ребенка порой оборачивается весьма серьезными последствиями, если оно становится профессией. Первая и третья не столь опасны, ибо предметы в равном положении, и ребенку легче выявить и проявить подлинные интересы. Третья лучше тем, что они могут найти пищу в школе, но и опаснее: не интересоваться предметом, который преподает мастер, — тоже по-своему трудно.

Здесь читатель вправе задать вопрос, совершенно ли изгоняет автор этих строк детские интересы из педагогики, на что намекалось сначала, или же, напротив, фетишизирует их, — это становится ясным в конце. Педагогическое искусство в том и состоит, чтоб верно отмерить баланс интереса и принуждения; абсолютизировать любой из этих полюсов — значит погубить дело образования. И самый интересующийся человек может сорваться, сильно отвлечься, удариться в загул; ему приходится властно напоминать о его несовершенствах. Но, если мы убеждены, что ребенка необходимо заставить сделать нечто, не слишком ему интересное, это нужно делать без колебаний лишь тогда, когда позволяет градация отсутствия интереса: здесь тоже много разных степеней, от «в принципе ничего, но есть и получше» до «ну не могу я этим заниматься, хоть убейте!». В последнем случае наша настойчивость будет неконструктивной: это не воспитание, а попытка сломать личность. И последствия могут быть трагическими. Педагог, не заставлявший Пушкина решать уравнения, был прав; но неправы были те, кто не заставил его вызубрить латынь и немецкий.

Предрассудок третий, административный. Если ввести в программу какой-либо предмет, он будет усвоен. Или чуть иначе: если в образовании у молодежи дыра, ее можно заткнуть введением нового предмета.

Прежде всего это актуально для высшего образования. Математики не знают русской истории! Гуманитарии не помнят даже арифметики! — Возможно, кто-то знает, а кто-то не знает; обобщать не следует. Но, если мы надеемся что-то исправить в этой ситуации, нужно учитывать следующие вещи.

1. Если школа — учреждение общеобразовательное — не справилась со своей задачей за 11 лет, каким образом справится вуз, для которого эти предметы — второстепенные?

2. Почему должны страдать студенты, которые грамотно пишут, умеют считать, знают историю? С какой стати они должны расплачиваться за чужое невежество ухудшением качества собственной подготовки — их время тоже не резиновое?

3. Лучшие математики водятся на мехмате и ВМК, а лучшие филологи — на филфаке. По крайней мере в идеале. Преподавать предмет как непрофильный неблагодарной аудитории неинтересно; потому скорее всего данные ставки достанутся людям случайным. В условиях нереалистичной цели не может возникнуть и сносных программ.

4. Должны же помнить те, кто выдвигает подобные предложения, хотя бы историю КПСС и политэкономию социализма из собственного студенческого опыта — способны ли они теперь с ходу найти десять отличий между XXIII и XXIV съездом КПСС (если предположить, что таковые были и между ними была какая-то разница)? Много ли сведений осталось у них от этого серого косноязычного кирпича? Конечно, идеологический предмет раздражает больше, чем просто непрофильный (хотя все, чем был несносен поздний СССР, воспроизводится ныне с большим рвением и полным отсутствием фантазии — даже забавно, насколько точно люди копируют привычные им формы); но толку от непрофильного предмета не может быть по определению — а вред вполне реален, поскольку создает излишнее напряжение в жизни студента, которому и так нелегко, особенно если приходится еще и зарабатывать на жизнь. Педагогическая мудрость требует сужения программ, а не их расширения; если же расширять, то так, как делал это в свое время мудрый ректор МФТИ Николай Васильевич Карлов; сознавая недостатки гуманитарной подготовки своих студентов, он вводил факультативы по достаточно сложным темам и приглашал персонально лучших специалистов. Сложность в сочетании со свободой может дать педагогический эффект; от примитива, ставшего обязаловкой, его заведомо не будет.

Предрассудок четвертый, филологический. Советское школьное образование было «общим» и даже «классическим».

С классическим образованием все понятно. Это школьное образование, в основу коего положено преподавание двух древних языков и математика. Все остальное этим словом называться не может, как бы мы того ни хотели.

С общим образованием — несколько сложнее. Под общим образованием должно понимать такое, которое знакомит молодежь с начатками основных наук, родным и хотя бы одним иностранным языком. Это набор минимальных требований. Но и ему советское образование не отвечало.

Преподавание иностранного языка в неспециальных школах было фиктивным. Сталкивался я и с такой позицией, что оно сознательно было построено так, чтобы исключить возможность общения с иностранцами; не знаю, не уверен, поскольку это означало бы, что тратятся силы и ресурсы на работу, которую можно было бы не делать вовсе. Но даже снимем это требование, снимем — для тех, у кого русский язык является родным, — требование давать элементарные сведения из истории языка и о церковнославянском (хотя их снимать нельзя) и остановимся только на науках.

Если бы мне пришлось писать служебную записку о необходимости введения лингвистики в курс средней школы, я бы обратил внимание на распространение идей Фоменко, на возможность благополучного существования в массовом сознании той ереси, которую пропагандирует Задорнов, наконец, на украинскую официальную пропаганду, которая и не может встретить отпора в лингвистически безграмотном обществе. Про себя я, конечно, знал бы, что польза от преподавания лингвистики была бы минимальной, а то и нулевой, и никаких проблем введение предмета не решило бы (кроме одной — помогло бы очень небольшой группе молодежи уточнить свои интересы): см. предыдущий пункт данных рассуждений. Но факт остается фактом — с основными принципами функционирования языка наша школа не знакомила.

Обосновать необходимость преподавания психологии и философии в школах еще легче. В итальянских, насколько мне известно, философия — один из весьма уважаемых предметов. Конечно, в обществе, где официальной идеологией являлся марксизм, ни о каком нормальном философском преподавании не могло идти и речи; но опять-таки факт остается фактом: скудные обрывки философских познаний были отнесены к высшему образованию, а в средней школе соответствующая дисциплина называлась «обществоведением» — с заведомо ограниченным кругом претензий.

Все предметы, в отсутствии коих мы «упрекаем» советскую школу, — гуманитарные. Но значит ли это, что у нее был естественнонауч-

ный уклон? Тоже вряд ли; химия-физика-биология преподавались, но в центре программы не стояли. Так что охарактеризовать советскую школу можно не по сильной стороне, а только по слабой: общеобразовательная школа с редуцированным гуманитарным блоком.

Но возможно ли пересмотреть ее программу так, чтобы избавиться от этой слабой стороны? По-видимому, нет, поскольку количество предметов станет «зашкаливать». Можно только с горечью констатировать, что общее образование невозможно, что оно может быть личным достижением очень талантливых учеников с широкими интересами, а в общем случае мы будем иметь — скрытую или явную — редукцию той или иной области. По крайней мере на проектном уровне лучше, если в этой редукции будут отдавать себе отчет: глядишь, придет в голову и следующий логический шаг — если общее образование в полном смысле этого слова невозможно, то и среднеобразовательных моделей может быть несколько. Конечно, это только исходная точка грамотного образовательного планирования; но, как представляется, и она далеко не очевидна.

Теперь же можно вернуться к исходному примеру, с которого началось данное рассуждение. Героя и автора книги спасла не астрономия, основательно забытая, а стихи, которые могли войти в программу только в тот краткий промежуток нашей истории, когда официальная оценка усатого негодяя соответствовала действительности. Но стихотворение — не разоблачительное; по философскому заданию и стилю поэтической мысли оно гораздо выше любой актуальной повседневности. Оно светит собственным светом и нисколько не нуждается в том, чтоб его изучали в школе. И, кстати, противоположно тому, что требовалось бы герою заметок: воспевает отказ от борьбы, а он продолжает бороться и не согласен отказаться от «дивной мистерии вселенной». Видно, такова для восприимчивой души сила искусства, не втиснутого в школьные рамки, что оно оказывается спасительным там, где школа терпит решительное поражение.

Поминки по сочинению

В глазах русского общества, в глазах семьи письменные ученические сочинения составляют чуть ли не единственный отдел преподавания, вызывающий сочувствие, именно, как такой отдел, на котором учащийся всего больше развивается и воспитывается. В этой живой и самостоятельной работе, говорят, может выразиться личность учащегося, который, освобождаясь в этом случае от формальных и подчас схоластических приемов школы, всего ближе подходит к жизни.

Нам кажется, что такой взгляд на ученические сочинения в их современной постановке мог создаться только по недоразумению.

А. Д. Алферов[1]

Одно из самых видных образовательных событий нынешнего года — утрата сочинением роли выпускного и вступительного экзамена. Как и большинство административно-педагогических новаций последнего времени, эта мера была встречена (подавляющим большинством, но не всеми) в штыки. Не вдаваясь в вопрос, что пришло на смену, полагаю, что имеет смысл post factum описать образовательные возможности этого жанра — хотя бы потому, что отрицающие его пользу (к ко-

[1] Родной язык в средней школе (Опыт методики). Гл. IX. Ученические сочинения. М., 1911. С. 191.

торым относится и Ваш покорный слуга) оказались в явном меньшинстве. Еще одна причина: если что в России — пользуясь знаменитым стихом Евтушенко — больше самого себя, то это именно сочинение: из скромного вида деятельности, тренирующего развитие письменной речи, оно превратилось в оплот советской школы и создало мощный мифологический пласт, который я не стану анализировать, но вынужден буду так или иначе затрагивать.

Приверженцы данного вида деятельности называют его «старым добрым сочинением». А между тем оба эпитета нуждаются в существенном уточнении — не такое уж старое и совсем не доброе. Этим стоит заняться последовательно; сначала о возрасте.

Современное сочинение — в том виде, в каком мы его помним — мерзость запустения на святом месте; запоминается оно прежде всего юмористическими блестками, невольными каламбурами иногда не совсем приличного свойства, вроде таких — «Онегин уязвил Ленского в самое больное место»; «Калашников выставляет свое мужское достоинство напоказ перед царем» (и это одна из двух вещей, о которых стоит хотя бы слегка пожалеть — у филологического сообщества не так много развлечений); но, кроме того, это громадная экономическая машина, имеющая лишь относительное воспитательное значение[2]; рассматривать, впрочем, надо не только его, но и само это святое место — вопросы развития письменной речи волнуют европейскую школу в течение примерно двух с половиной тысяч лет, а сочинению в его нынешнем понимании от силы лет полтораста.

Слово «риторика» давно уже — с романтической эпохи — означает искусственность произведения и используется в основном в отрицательном смысле. Естественно, не было недостатка и в опытах реабилитации — в том числе и недавних. Важно то, что в школе присутствовала система упражнений, имеющих в виду развитие устной и письменной речи, тесно связанных с мыслью как таковой (риторика все-таки не унижалась до того, чтобы выдавать себя за школу красивого оформления бессмыслицы либо лжи). И, безусловно, в идеале написание сочинения — задача *риторическая* (правда, не слишком высокого качества — об этом ниже). Но как в общем и целом решались такие задачи в русской школе?

Риторика — принадлежность средней ступени; для элементарной школы ее задачи слишком сложны, для высшей они предполагаются уже решенными. Изначально русские педагоги (сначала это были преимущественно немцы и киевляне) считали единственно достойной внимания латинскую

[2] Среди репетиторов, готовящих к сочинению, много достойных людей, общение с которыми для учеников полезно, а без подготовки к сочинению оно не состоялось бы. Это второй плюс прежнего статуса данной формы экзамена.

риторику — тот, кто освоил эти правила для самого благородного из языков, сумеет их применить с успехом и для своего родного. Они были правы: обучение искусству словесности немыслимо без знакомства с образцами, а в середине XVIII в. в русской литературе дело с ними обстояло совсем плохо. Потом, когда русская словесность (опираясь на латинскую риторическую школу) нарастила мускулы, можно было создать и вариант light — появились произведения и на родном языке, которые можно было считать образцовыми.

Если вы возьмете любой учебник по словесности XVIII — начала XIX в., вы обратите внимание на то, что там нет и намека на историю литературы. Риторики и поэтики XVIII в. — от Феофана Прокоповича до Мерзлякова — дают перечни жанров и авторов, которым нужно подражать в этих жанрах: в эпосе — Гомеру, Вергилию и Хераскову, в лирике — Горацию, в идиллии — Феокриту, Вергилию и Геснеру, и т. д. Все эти авторы оказываются современниками; то, что филологи наших дней называют «литературным процессом», не интересует не только школу, но и ученых. Ситуация начинает меняться только в 20–30-х гг. XIX в. (первый учебник русской словесности, в котором можно усмотреть исторический подход, — «Учебная книга российской словесности» Николая Ивановича Греча).

Что все это значит для преподавания? Только то, что ученики пишут не об авторах, а подражая авторам. Представьте себе одну знаменитую сцену, чуть измененную: экзамен в Царском Селе, присутствует старик Державин, и кудрявый отрок читает перед ним — не «Навис покров угрюмой нощи на своде дремлющих небес», а опус на тему «Образы Фелицы и Потемкина в творчестве Г. Р. Державина»; конечно, преподаватели разбирали авторов с кафедры, конечно, с разбором можно было выйти и на экзамен («читаны были его стихи, разбирались его стихи, поминутно хвалили его стихи»), но разбор был только одним из жанров — и далеко не ведущим. Если посмотреть университетские журналы и альманахи того времени — «Иппокрену», «Утреннюю зарю» — можно увидеть, какие инструменты литературного воспитания ценились больше всего. Кстати, теперь дело обстоит не иначе: преподаватели, которые обучают юношество литературным навыкам, используют для этого те же прозаические и стихотворные жанры, что и их коллеги конца XVIII — начала XIX в. И результат был не так плох: с Благородным пансионом при Императорском Московском университете связаны имена Жуковского и Лермонтова, а более знаменитый Царскосельский лицей в литературном образовании использовал пансионские «дрожжи» (что отмечал его выпускник и историк Яков Карлович Грот). Кроме того, разбор — преимущественно устная форма: в журналах их практически не встречается.

Недостаток этой образовательной модели — трудность ее тиражирования. К пансионерам на заседания литературного кружка приглашали Карамзина и Дмитриева; но Карамзиных и Дмитриевых не так много, во все школы средней ступени им не поспеть. Переход от индивидуальной образовательной модели (каковыми были и Пансион, и Лицей) к массовой породил новые формы. Это уже переходная форма к сочинению — так называемые литературные беседы. Попытка их введения связана с именами гр. Михаила Николаевича Мусина-Пушкина в бытность его попечителем Казанского (1829–1845) и Петербургского (1845–1856) учебных округов; в Одесском и Киевском округах их ввел Николай Иванович Пирогов. Этот жанр (внеклассный и до определенной степени неформальный) предполагал зачитывание заранее подготовленного сочинения (термин этот здесь уже встречается) и обсуждение его старшеклассниками. Как отмечает историк этого дидактического жанра К. Евсеев (из его статьи «Вопрос о литературных беседах в русской педагогической литературе», опубликованной в «Педагогическом вестнике» за январь и февраль 1914 г., я и черпаю данные сведения), удача в Казани и в Петербурге была относительной; в столице он считает положительным лишь стоюнинский опыт в 3-й гимназии; следовательно, нужна была выдающаяся личность педагога, и опять-таки от массовой формы мы переходим к штучной.

Н. И. Пирогов видел цель литературных бесед в следующем: «Не собственно т. н. литература отечественная или иностранных языков, а упражнения в литературных занятиях всех, в гимназии преподаваемых, наук должно быть целью этих бесед. Они должны служить мощным пособием учащихся к ученическому образованию. Они должны приготовлять к университету». Выбор тем и само посещение были делом добровольным (хотя и предусматривавшим некоторые ученические льготы). Вот характеристика бесед в нежинской гимназии: «Мы не видим присутствия начальства, власти. Перед нами равноправные собеседники, которые надеются только на убедительность своих доводов». Но с 70-х гг. литературными беседами начинает интересоваться администрация, и они до определенной степени формализуются и теряют прежнюю воспитательную роль.

Является ли школьное сочинение прямым преемником и продолжателем бесед? Нет, поскольку некоторое время они существовали параллельно. Лишь на этом, последнем этапе развития Императорских гимназий мы сталкиваемся с опытом последовательной формализации сочинения: оно становится выпускным испытанием. (Нужно ли говорить, что до последних дней Российской Империи ее педагогам не приходила в голову мысль сделать сочинение вступительным?) Но и тут мы получа-

ем закономерный и заслуженный результат — у Розанова где-то описана кража учениками экзаменационных тем и несколько иных возмутительных ситуаций, связанных со школьным сочинением, когда оно становится частью выпускных испытаний.

К сожалению, нам приходится иметь дело со следующим обстоятельством: формы развития речи хорошо работают тогда, когда с ними связаны радость творчества, свободная игра и упражнение юных интеллектуальных сил; как только мы пытаемся проверить результат нашей работы и сделать тот инструмент, которым пользуемся для развития, инструментом одновременно и контроля, и формального испытания, — он теряет свою развивающую способность. Если у нас есть желание отбить у молодого поколения охоту писать и читать стихи, надлежит сделать написание стихотворения обязательным выпускным и вступительным экзаменом (с верлибром я бы это осуществил весьма охотно). Еще одно условие эффективности риторической подготовки — соревнование между учениками и обсуждение и критика их творчества в классе — как преподавателями, так и соучениками.

Еще один аспект — очень важный. Возможно ли все это уместить в рамках классных занятий? С одной стороны, времени должно быть достаточно, и соображения «успеть бы пройти все по программе» не должны этому препятствовать; с другой — вообще совместим ли с классными занятиями неформальный характер преподавания, о котором шла речь выше? В античной и средневековой школе, не включенных в мощную бюрократическую систему вездесущего государства и не страдавших от обилия «наук», это, по-видимому, было возможно; многопредметный хаос школы нового времени, постоянно претендующей на определение судьбы своего выпускника, как представляется, делает такую постановку вопроса нереальной. На классных занятиях проходится программа, необходимая для того, чтоб можно было овладеть риторическими навыками; но само их применение уже выходит за рамки урока словесности.

Теперь немного о «добром» сочинении. Слово «добрый» в русском языке имеет два значения — оценку качества и моральную оценку. Их тоже можно рассмотреть отдельно — что представляет собой сочинение как *риторическое упражнение* и что оно представляет собой с моральной точки зрения.

Что такое сочинение с риторической точки зрения? Вещь весьма примитивная и нисколько не развивающая. Методических наворотов можно придумать сколько угодно; это и сделала немецкая педагогика XIX в., предоставив преподавателям биться над проблемами «сочинения-описа-

ния», «сочинения-рассуждения» и пр. В реальности же это — *единственное* риторическое упражнение, предлагаемое ученикам, и единственный его *риторический* аспект — разделить некий текст на вступление, основную часть и заключение. Это все равно, как если бы мы проходили биологию, сообщая ученикам, что рысь состоит из кисточек на ушах, хвоста-помпончика и всего остального. Конечно, и на этом можно воспитывать культуру мышления и культуру речи, но при условии подробного, детального и индивидуального разбора каждого текста с его автором. В идеале оно так и есть, но, честно говоря, трудно себе представить, как можно было бы это организовать в массовой школе. Кроме того, все навыки, приобретенные при обучении писать сочинения, в дальнейшей жизни не пригождаются: если даже ученику и приходится много писать, то и условия, и цели, и материал — все будет совершенно другим. В современной концепции сочинения оторванность от жизни доведена до nec plus ultra.

Теперь — о «доброте» с нравственной точки зрения. Мне — как и большинству моих читателей — довелось учиться еще в советской школе. Помнится, что, размышляя вслух над проблематикой сочинения, преподаватель всегда говорил о свободе ученика в выражении мыслей — лишь бы они были изложены аргументированно. И тем не менее в качестве мотивировки низкой оценки присутствовало «не раскрыта тема». В отличие от математики, где возможна объективная проверка правильности решения задачи и разработка довольно простых критериев оценки, «раскрыл» или «не раскрыл» ученик тему — ведает один проверяющий. Потому перед учеником во время испытания стоит сложнейшая задача — он должен воспроизвести логику проверяющего, сообразить, что тому понравится, а что — нет. Для знакомого преподавателя это вполне разрешимая задача; но для вступительных экзаменов она неподъемна. Потому и решается с прицелом на среднестатистическую посредственность — слишком ярких мыслей лучше не писать, от смелых интеллектуальных экспериментов воздержаться, язык упростить, чтоб не сбиться в пунктуации, формулируя сложную мысль, но однако ж не настолько, чтоб впасть в полный синтаксический примитивизм, знание текста лучше продемонстрировать, но за его пределы особо не высовываться, и т. д. Область, где выход за рамки серости кажется неблагонамеренным и неприличным. За вступительное сочинение почти невозможно было получить отличную оценку — это одно является доказательством неблагополучного состояния предмета. (Точно так же о глубоком кризисе преподавания русского языка свидетельствовал тот факт, что, если у ученика была единственная четверка по интеллектуальным предметам, то это был именно русский.)

Но был у сочинения в советской школе еще один аспект — идеологический. Поскольку ученики обязаны были иметь определенные мысли и чувства, то — при всей декларируемой «свободе» — они были обязаны и выражать их. Но особенностью этих мыслей было то, что иметь их ученик не мог, не будучи бревном или моллюском, — кого всерьез уже в 70-х и 80-х гг. прошлого века могли заинтересовать герои-комсомольцы и подогретый революционный энтузиазм? Кто из более-менее эстетически развитых подростков мог усмотреть достоинства в опусах типа «Кому на Руси жить хорошо?», «Что делать?» или «Мать»? Следовательно, все хвалебные слова, которые должны были быть написаны в их адрес, могли диктоваться либо лицемерием, либо непониманием, либо безразличием. Причем для хоть сколько-нибудь интеллектуально развитого подростка второе и третье было практически недоступно.

Собственно, зачем было устраивать школу лицемерия для всей молодежи страны? На мой взгляд, это было частью концепции противоестественного отбора, лежавшей в основе советской и социалистической «работы с людьми». Молодежи — проводя ее через школу обязательного лицемерия — нужно было ломать духовный хребет. Пока хрупкий. Если лгать тебе противно и скрывать мысли ты не умеешь, — в лагерь, конечно, не отправим, этого уже нет, но на хорошую карьеру можешь не рассчитывать, а для особо закоренелых — можешь не рассчитывать и на получение высшего образования. Конечно, сочинение не было единственным инструментом этой работы; если бы его не было, придумали бы что-нибудь другое. Но школьная традиция сочинения сложилась так, как она сложилась, и для того, чтобы сбросить мрачное бремя исторических воспоминаний, нужно обнуление ситуации, нужна перезагрузка. Как и для всей совокупности подходов к преподаванию русского языка и русской словесности. Я не считаю возможность такого развития событий хоть сколько-нибудь реальной, но это уже совершенно другой вопрос. Итак, о том, что сочинение «доброе», можно говорить только с изрядной долей иронии: как риторическая задача оно примитивно, как нравственная проблема — по меньшей мере сомнительно.

В заключение — несколько цитат из блогосферы. В защиту сочинения было высказано много; поскольку ряд аргументов — необходимость развития речи, формирование мышления, воспитание национального единства —достаточно однообразен, я не буду его воспроизводить. Самый видный блогер среди представителей отечественной науки, ivanovpetrov, с присущей ему остротой социального зрения отметил, завершая в дневнике публикацию фрагментов из статьи, на которую я уже ссы-

лался: «Вот... Насколько я понимаю, еще один шажок к ужасающего качества массовому образованию (среднему и высшему), которое не дает серьезных социальных шансов — и появлению элитного образования, которое такие шансы дает. Ладно, массы так массы, элита так элита. Интересно, насколько образование этой элиты сможет обеспечивать объективные потребности социума. А то ведь можно быть первым учеником, и все равно не знать того, что необходимо»[3]. На вопрос, который здесь задан и который является единственно осмысленным с точки зрения защиты прежних позиций, внятного ответа образовательное ведомство не дает; полагаю, что оно его и не увидело, и не осознало. А вот точка зрения противников сочинения была в наиболее резкой и четкой форме представлена весьма квалифицированным историком, блогером wyradhe: «Надо сказать, что экзаменационные сочинения по литературе (и выпускные, и вступительные) мне всегда казались особенно изощренным издевательством разом над здравым смыслом, экзаменом и литературой. Они призваны выявлять способность и умение вырабатывать и упорядочивать мысли и выражать это на письме. Но злоглупостью является та презумпция, что у 16–18-летних детей по поводу проблематики Пушкина или Лермонтова *обязаны* полками рождаться мысли, достойные того, чтобы их упорядочивать и выражать на письме. У взрослого-то одного на сотню найдется одна такая мысль, а тут людям дают задание изъяснить на 5 страницах то, что многоумные комментаторы не смогут выразить в пяти томах, или то, что выразить можно (какие-нибудь “фольклорные элементы в творчестве Некрасова”. Примо... секундо...), но совершенно не нужно выражать, потому что так потрошить текст десятиклассник может, либо ощущая его совершенно мертвым и не понимая его смысл, либо с омерзением к заданию»[4]. В другом месте он рассуждает о том, что смаковать речевые промахи абитуриентов в сочинениях — все равно что издеваться над неловкими жестами рабов, которых проводят по арене под ударами бича. Пожалуй, такую постановку вопроса можно признать несколько преувеличенной (суть экзамена не в том, чтобы создавать комфортные условия, а в том, чтобы создать условия, одинаковые для всех, и умение действовать в экстремальной ситуации может быть одним из критериев проверки; для будущих ученых, пожалуй, лишнее, а для будущих офицеров — куда как небесполезно!). Однако несоответствие задач, решаемых сочинением, и условий их написания — пусть и сформулировано в преувеличенном виде — подмечено верно.

[3] URL: http://ivanov-petrov.livejournal.com/891575.html.

[4] URL:http://stephanicus.livejournal.com/17198.html?thread=284718#t284718.

Итак, тот раздел педагогического музея, где экспонируются заблуждения и курьезы, — лучшее место для «старого доброго сочинения». Requiescat in pace. Меня интересует еще один вопрос, на который я отвечу, уже не приводя аргументов и лишь перечислив основания. Будут ли в преподавании русского языка и литературы в связи с отменой сочинения и заменой его ЕГЭ происходить хоть какие-то улучшения?

На этот вопрос я отвечу категорическим «нет». ЕГЭ — вещь поверхностная, она затрагивает лишь систему контроля, а в области преподавания — лишь то, что намечено на преодоление этого самого контроля (в области языка и литературы это области, не воспитательные по определению). ЕГЭ — процедура формально-бюрократическая, а формализм и бюрократизм — это как раз то, что менее всего совместимо с задачами развития речи и мышления, по крайней мере для старшей школы. Ну и, наконец, общие соображения о состоянии нашей школы дают основания заключить, что резервы роста и развития она по большей части исчерпала и — если не произойдет какого-либо чуда — будет только деградировать. Более того, резкие движения вроде введения ЕГЭ способны эту деградацию только ускорить — для тяжелобольного опасно всякое движение. Но, не ожидая ничего хорошего от отмены сочинения, сочувствовать ему и возлагать на него какие-либо надежды я тоже не могу.

Филология и школа

Размышляя над проблемами взаимоотношений школьного образования и филологической науки, сталкиваешься с двумя соблазнами. Первый из них — стилистического свойства. Если «называть вещи своими именами», статья пестрела бы эпитетами вроде «чудовищный», «дремучий», «пещерный»; но, когда их так много, они потеряли бы силу, поскольку не отделяли бы одно явление от другого. Да и не всегда уместен обвинительный уклон: ставить в вину человеку то, что он не знает вещей, которым его никто не учил, вряд ли было бы справедливо. Пусть даже последствия его действий, основанных на этом неосознанном невежестве, трагичны. Пусть даже уровень филологической и лингвистической грамотности населения действительно очень низок (в недавней лекции Зализняка, в частности, был описан удручающий фон, который делает возможным общественный интерес к рассуждениям Фоменко и Задорнова на соответствующие темы).

Второй соблазн — сбиться на сетования о низком уровне отечественной филологии. Действительно, когда я вывозил из Парижа и Перуджи прекрасные издания Ронсара и Ариосто, я чуть не плакал от зависти: в России классики *так* не выходят в свет. В сердце еще жив позор пушкинского юбилея десятилетней давности: академическое собрание сочинений должно было появиться, но не появилось. Перепечатка межеумочного продукта сталинской эпохи, лишенного комментария, с кропотливой текстологической работой, которую обессмысливает одно то, что она сделана в

новой орфографии[1], была самым неудачным из всех мыслимых решений. На филфаке МГУ и на истфиле РГГУ есть такие кафедры, которые я — будь у меня соответствующие полномочия — отправил бы в полном составе в желтый дом. Когда я слышу, что «в отечественной филологической науке еще не разработана тема пространства в творчестве Владимира Сорокина», я не хватаюсь за пистолет только потому, что и не доверил бы автору таких слов заниматься *настоящими* филологическими вопросами. Оговорим только одно — представления о филологии людей, имеющих одинаковые ученые степени и даже иногда по одним и тем же специальностям, могут различаться вплоть до полной несовместимости, и в данной статье я буду руководствоваться только собственными соображениями. Не в том смысле, разумеется, что эти мысли принадлежат мне; напротив, они весьма старые и традиционные, — а только в том, что я считаю их истинными. Я нисколько не намерен их обосновывать, а формулировать — лишь в том объеме, который нужен для разговора о школьном аспекте преподавания своей науки. Если читатель с ними не согласится, мне останется только отнестись к этому факту с подобающим смирением — и напомнить, что тема пространства в творчестве Сорокина еще ждет рабочих рук.

Само по себе слово «филология» в школьном и — шире — образовательном контексте обладает иным статусом, нежели прочие названия наук: такого школьного предмета (в отличие от биологии и математики) нет. Правда, есть филологические факультеты (некоторые, ради вящей путаницы, заводят историко-филологические, но это ложный ход: то, что было хорошо для гимназиста Российской Империи, поступавшего в университет с тремя-четырьмя древними и новыми языками, категорически противопоказано современному школьнику с разговорным английским, освоенным с грехом пополам и без соответствующего навыка чтения). О русском языке, литературе и иностранных языках говорят как о «филологических» дисциплинах; но в известных мне школах, где есть предметные кафедры, никогда не объединяли в рамках одной структуры преподавателей иностранных языков и русистов. Таким образом, зазор между концепциями средней и высшей школы в филологии ярко сказывается уже на вербальном уровне — филологические факультеты есть, а школь-

[1] *Шапир М.* Какого «Онегина» мы читаем? URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2002/6/shapir.html. См. также: *Шапир М.И.* «Евгений Онегин»: проблема аутентичного текста. Серия литературы и языка. — Известия Российской академии наук. 2002. Т. 61. № 3. С. 3–17. Ответ: *Ларионова Е. О., Фомичев С. А.* Нечто о «презумпции невиновности» онегинского текста. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2002/12/eolcaf.html. Реплика М.И. Шапира «Отповедь на заданную тему». URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2003/4/shapir.html.

ного предмета «филология» нет. Трудно сказать, что это — дань традиции или сознательный подход, рассматривающий филологию как таковую как нечто, для школы ненужное; но в любом случае претензия на знакомство школьников с филологической наукой даже не высказывается.

Рассмотрим, как обстоит дело с другими науками/предметами. Лучше всего положение школьной математики: весь ограниченный объем, который изучается уже с начальной школы и до конца, — математика настоящая. Она последовательно развивается от простого к сложному и постепенно наращивает интеллектуальную насыщенность своих задач; ее возможности делают ее главным интеллектуально развивающим предметом, ничуть не заставляя приносить в жертву собственное содержание. Но эти свойства связаны с тем, что математика сама выстраивает свой объект; она описывает, — точнее, помогает описывать явления окружающего мира, но может прекрасно обходиться и без них (в то время как эти описания — естественные науки — без нее обойтись не могут). В любом моделировании образовательных систем версию с приниженной ролью математики следует сразу же отправлять в корзину. Единственная педагогическая слабость этой науки — наличие умных людей, к математике органически неспособных. Но это обстоятельство должно привести только к появлению частного «гуманитарного» типа элитных учебных заведений, контуры которого хорошо понятны.

Положение естественных наук в школе далеко не таково. Когда общественность громогласно требовала их введения, она мотивировала свои пожелания необходимостью знакомства с реальной жизнью. Увы, к реальной жизни школьные физика, химия и биология не имеют почти никакого отношения: они останавливаются задолго до уровня, который для этого нужен. Школьник может запомнить, что витамины полезны для организма, а нитраты вредны, но не может объяснить, почему; школьник может представлять, как тормозит автомобиль, но со своими физическими познаниями описать процесс торможения не в состоянии, хотя и слышал о массе, силе, трении, скорости, ускорении и т.д. Этому горю можно помочь и довести преподавание любой из этих наук до уровня, который свяжет проходимые в школе истины с реальной жизнью — но при одном условии: данный предмет должен стать в центре школьного образования. Иначе просто не хватит времени. Если же этого не сделать, преподавание будет догматическим и оторванным от опыта, то есть антинаучным (лабораторные работы с подгоняемыми под заранее известный результат цифрами положения не исправляют). Таким образом, в школе естественнонаучные предметы сообщают добытые соответствующими науками результаты, но — за оговоренным исключением — науч-

ной деятельности учащихся не предполагают и не дают связанного с ней развивающего эффекта.

Теперь мы подошли к тому месту, когда придется говорить о филологии как науке. Предмет ее исследования (оставляя в стороне лингвистику[2]) — текст. Соответственно, основные ее задачи — установление правильного текста и сбор сведений, необходимых для его понимания (комментирование). Те продукты, с которыми она выходит к обществу, — издания, содержащие текст (прежде всего литературной классики, но не только) и комментарий.

Текстология, по-видимому, может обсуждаться со школьниками лишь в исключительных случаях (я знаю только одну гимназию в России, где это происходит). Вопросы, что такое рукопись, чем рукописное чтение отличается от конъектуры, какова разница между рукописями древних авторов и писателей новейшего времени, как осуществляется выбор того или иного варианта в случае разночтений, а также тесно связанные с ними вопросы атрибуции (установление авторства прежде «бесхозного» текста) и атетезы (установления, что то или иное произведение приписано тому или иному автору неосновательно) и близкие к ним для школьников, как правило, не существуют — несмотря на то, что эти проблемы порой весьма остро стоят для программных произведений (есть серьезные основания сомневаться в лермонтовском авторстве знаменитого «Прощай, немытая Россия...», а если «Тихий Дон» действительно был написан Михаилом Шолоховым, это можно воспринимать не иначе, как чудо). Вместо этого программа (путая литературу с жизнью) предлагает оценивать и описывать слова и поступки героев классических и не очень классических произведений — к филологии это имеет весьма косвенное отношение. Не будем пока оценивать этот факт; ограничимся его констатацией.

Комментарий — второй основной жанр филологического творчества — стоит гораздо ближе к школе, нежели текстология, поскольку является совершенно необходимым читательским инструментом. Но вряд ли я ошибусь, если предположу, что учителя в школе очень редко или почти никогда не разговаривают с учениками о сравнительных достоинствах того или иного комментария. Разговаривать некому (профессиональная подготовка большинства педагогов не позволит) и не о чем — данный жанр в нашем отечестве развит не слишком, и редкое издание заслуживало бы умеренную похвалу.

---

[2] Насколько нам известно, современная программа по русскому языку весьма далека от современной лингвистической науки. Но это — тема отдельная, и здесь должны высказываться более компетентные специалисты.

Попробуем на одном небольшом примере продемонстрировать, чем привычный комментарий советского типа отличается от того, что должно быть; для этого я возьму небольшой отрывок из самого значительного произведения русской поэзии XVIII в. — эпоса М. М. Хераскова «Россиада». Прошу у читателя немного терпения — ему придется столкнуться с непростым для восприятия текстом.

Неукротимых Орд воскресла власть попранна,
Во время юности второго Иоанна.
Сей деда храброго венчанный славой внук
Едва не выпустил Казань из слабых рук;
Смутился дух его нещастливым походом,
Где он начальствовал перед минувшим годом;
Где сам Борей воздвиг противу Россов брань,
Крилами мерзлыми от них закрыв Казань…

Комментарий советского типа будет выглядеть примерно таким образом:

Власть попранна — Херасков имеет в виду стояние на Угре 1480 г., в результате которого Москва перестала платить Орде дань.

Второго Иоанна — Херасков ошибочно называет Ивана Грозного (Ивана IV) вторым.

Деда храброго — Ивана III (1440–1505).

Нещастливым походом — имеется в виду неудачная операция 1549/50 г., предшествовавшая последнему походу года. Иван Грозный тогда лично предводительствовал войсками.

Борей — в греческой мифологии северный ветер, символ холода и непогоды.

Нормальный комментарий к этим стихам будет выглядеть примерно так (убираю все точные ссылки):

Власть попранна — Херасков имеет в виду стояние на Угре 1480 г., в результате которого Москва перестала платить Орде дань.

Второго Иоанна — в нумерации Херасков следует за «Историей…» В. Н. Татищева, для которого Иваном Первым был дед Ивана Грозного.

Нещастливым походом — имеется в виду неудачная операция 1549/50 г., предшествовавшая последнему походу года. Иван Грозный тогда лично предводительствовал войсками.

Где сам Борей воздвиг противу Россов брань — ср. описание причин провала экспедиции в «Казанском летописце»: «… в третее лето царства

своего собра вся князи, и воеводы своя, и вся Руская воя многа… и поиде сам х Казани, во многих тысящах… И велика бысть нужа воем его; от студени бо и от мраза, и от глада мнози изомроша…»

Борей… крилами мерзлыми — ср. у М. В. Ломоносова в «Оде на день восшествия на престол Елисаветы Петровны, 1747 года»:

Хотя всегдашними снегами
Покрыта северна страна,
Где мерзлыми Борей крилами
Твои взвевает знамена…

Собственно, в чем заключаются различия? Во-первых, не следует писать то, что и без того известно: читатель, не знающий, что такое Борей или кто был дедом Ивана Грозного, вряд ли и станет читать «Россиаду». (Сейчас, в век информационных технологий, сведения, доступные в два клика, помещать в комментарии просто неприлично.)

Во-вторых, не надо поспешно подозревать автора в ошибках. Возможно, у него были свои основания. Их и нужно попытаться найти.

В-третьих и в-главных, комментарий должен восстанавливать для текста культурно значимый контекст. В данном случае — исторические источники, которыми мог пользоваться автор, — летописные и историографические, — а также круг возможных поэтических источников (в данном случае попался Ломоносов, но вообще круг чтения Хераскова весьма широк). Но если читатель думает, что так обстоят дела с экзотическими авторами, а «хлеб насущный» приготовлен хорошо, он ошибается; напр., пласт цитат из Овидия в «Евгении Онегине» был вскрыт очень недавно[3], несмотря на то, что идея сквозного сопоставления «Онегина» и *Ars amatoria* лежит на поверхности — поэт упоминает «науку страсти нежной».

Филологическая наука в России примерно на полвека отставала от естественных и математики; лишь во второй половине XIX в. издательское дело (на уровне отдельных достижений, а не массовой продукции) стало выходить на европейский уровень. Мощная филологическая машина, характерная для Германии и иных европейских стран, так и не сложилась. Новые хозяева жизни — большевики — в гуманитарных науках

[3] В двух прекрасных статьях: Шапир М. И. Пушкин и Овидий: новые материалы (из комментариев к «Евгению Онегину»). — Пушкин и мировая культура. Междунар. научн. конф. Материалы 2–4 февраля 1999 г. М., 1999; Его же. Пушкин и Овидий: новые материалы (из комментариев к «Евгению Онегину»). — Elementa, 2000. Vol. 4, № 4.

понимали очень мало, а в филологии — поскольку ее ядро неидеологично — и вовсе ничего. Старые специалисты дореволюционной выучки в сложившихся сверхнеблагоприятных условиях лишь с большим трудом могли подготовить себе достойную смену; потому ничего равного гротовскому Державину и сухомлиновскому Ломоносову в СССР так и не появилось. В постсоветское время можно отметить несколько квалифицированных издательских проектов (напр., два уже вышедших тома полного собрания сочинений Е. А. Боратынского; прекрасно понимает проблему и стремится разрешить ее редколлегия серии «Россия в мемуарах» Нового литературного обозрения), но они, увы, не делают погоды.

Читатель вправе спросить: собственно, как это все относится к школе? Нужно ли обсуждать с молодежью эту проблематику?

Не знаю. Можно сказать только одно — у нас всех перед глазами следствия того прискорбного обстоятельства, что эта проблематика оказывается в поле зрения лишь узкого профессионального сообщества.

Нетрудно видеть, что издание, отвечающее всем необходимым требованиям, — вещь трудоемкая. Его подготовка требует гораздо больше ресурсов, нежели халтура. Это не может не отразиться и на его цене — такая книга будет стоить дорого. Но для большинства публики разницы между хорошим и плохим изданием не существует, и наценка покажется неоправданной. Следовательно, тот издатель, который захочет относиться к своему делу добросовестно, неизбежно окажется в проигрышном положении.

Ему остается уповать только на гранты и благотворительность. Однако ж представителям бизнеса разница между качественным и халтурным изданием столь же непонятна, как и большинству потребителей; как представляется, и для части профессионального сообщества, ведающей распределением грантов, задача повышения среднего качества книгоиздательской продукции не представляется приоритетной[4].

Мы попали в ситуацию порочного круга. Низкий культурный уровень публики, отсутствие с ее стороны спроса на добротные издания приводят к тому, что и предложение подстраивается под ее потребности — книги, попадающие на прилавок, как правило, весьма невысокого качества с филологической точки зрения. В свою очередь этот уровень способствует консервации общественного невежества; конечно, располагай публика

[4] Автору этих строк приходилось призывать коллег к бойкоту одного петербургского издательства, известного крайней недобросовестностью своих подходов к выпуску редких и важных текстов, за которые не берется никто другой. Понимания это не встретило — «ну там есть хотя бы текст, а он нужен...».

хорошо изданными книгами, это не приведет автоматически к культурному росту; но тогда он будет хотя бы возможен.

Закон жанра требует здесь патетического (или, как говорит молодежь, «пафосного») продолжения. Страна, не умеющая как следует издавать своих гениев, обречена; у не знающих Пушкина и истребители летать не будут; если мы... Положа руку на сердце, опять не знаю. Конечно, гуманитарная отсталость СССР очень сильно поспособствовала его краху, и при прочих равных условиях общество гуманитарно развитое устойчивее, нежели лишенное такого развития; но между верхним этажом, который я описывал, и повседневной жизнью большинства населения дистанция огромного размера, и в истории эта дистанция обернулась бы большим временным промежутком; если срезать этот слой (не слишком мощный, поскольку, как было сказано, до революции он только начал складываться), порча гуманитарного знания будет распространяться с верхнего этажа на нижние, но постепенно, и до всех это дойдет — в ослабленном виде — только через несколько поколений. Так что на сей счет можно не слишком беспокоиться: если у нас нет достойным образом изданного полного собрания сочинений Пушкина, истребители еще некоторое время будут летать (а если не будут, то от других причин). Мне проще думать, что эти вещи имеют самостоятельную и самодовлеющую ценность; более того — что они относятся к высшим целям жизни народа (а не только к средствам поддерживать могущество и престиж). (Но далеко не все с этим согласятся — ведь евровидение, футбол, хоккей и олимпийское золото намного важнее.)

Может ли, должна ли школа стремиться разорвать указанный выше порочный круг? Во всяком случае, если есть какой-то смысл насыщать среднее образование элементами научной филологии, то только этот. Положительных сдвигов от правительственной образовательной политики ждать не приходится; понимания от широких кругов педагогической общественности — тоже. Представителей филологического сообщества, работающих в школе и способных донести до учеников эту позицию, ничтожно мало. Тем не менее, полагаю, делать это стоит; из всех безнадежных путей к культурному развитию и росту этот все-таки — короче всех.

P.S. Когда эта статья была уже написана, я попросил высказать мнение об изложенных в ней соображениях просвещенных и проницательных коллег. Мне было сказано среди прочего, что это отвлеченная проблематика, не имеющая никакого отношения к школьной практике: обязательность ЕГЭ по русскому языку убивает преподавание литерату-

ры, поскольку приходится маневрировать ресурсами в пользу того, что проверяют. Это действительно так, но, помнится, у меня самого в школьные годы не было опыта осмысленного изучения русского языка и русской литературы; полагаю, это ситуация весьма распространенная и благополучно дожившая до наших дней. Аудитория, которую я имею в виду, исчисляется не миллионами, а в лучшем случае десятками тысяч. Это уже было бы превосходно. И если у нас есть двадцать тысяч выпускников, не способных даже списать вариант ЕГЭ, почему бы не быть такому же их количеству, с которым можно обсуждать качество подготовки книг?

Опыт о развращающем обучении

> Процесс… нравственного воздействия для меня пока загадочен, и я не вижу еще направления, в котором мы могли бы искать его обнаружения.
>
> *В. В. Зеньковский*

I. К постановке проблемы

Обратиться к воспитательной проблематике меня побудил комментарий к одной из прежних статей, опубликованных в «Русском журнале», — читатель упрекал меня в недооценке воспитательного значения литературы. Если угодно, это развернутый запоздалый ответ. Для того чтобы выстраивать (или не выстраивать) воспитательную работу, нужно по крайней мере адекватно оценивать инструменты, которые есть у нас в руках. И сама по себе эта мысль, и те, которые будут высказаны ниже, — по большей части банальности. Но, как это часто бывает, мы считаемся с банальностями, когда приходится отвечать на конкретные вопросы, и тотчас же забываем о них, как только пускаемся в область общих положений и принципов.

Подавляющее большинство русских педагогов согласились бы со словами Михаила Никитича Муравьева — попечителя Императорского

Московского университета, воспитателя Великих Князей Александра и Константина Павловичей и одного из самых образованных людей своей эпохи: «Все возможные знания делают человека, приобретшего их, только сожаления достойным, если не могли они облегчить ему пути к добродетели. Истина простонародная, но которая должна быть неизмеримо напечатлена в сердцах юных любителей мудрости» (Сочинения. СПб., 1856. II. С. 329–330). Мысль о преимуществе «воспитания сердца» сравнительно с «воспитанием ума» — одна из констант русской педагогической мысли. Сколько упреков посыпалось на нашу школу в недавнюю эпоху, когда принцип воспитания перестал быть ведущим (пусть только на официальном уровне). И — по крайней мере для нас — все это не может не вызывать удивления: в России больше верных долгу солдат, монахов праведной жизни и даже честных интендантов, нежели людей, способных к серьезной умственной работе, опирающейся на багаж глубоких познаний. Подчеркну: эта позиция вызывает у меня не осуждение, а удивление. Готов отдать должное добродетелям сердца и сам, конечно же, предпочту доброго человека умному и подлому — но сложность образовательных задач нельзя оценивать, исходя из этого в общем-то умозрительного противопоставления.

Подойдем к вопросу с немного другой стороны. Можно выдвинуть такой тезис: в пятнадцать лет (десять, семь, два, за два года до рождения) задача воспитания уже становится безнадежной. Можно выдвинуть и противоположный: воспитанию поддается и пятидесятилетний зрелый муж, и семидесятилетний старец. Каждая из этих реплик имеет свою справедливую сторону: важно только понимать, чего мы хотим от воспитания. Пересоздать созданное природой мы не в состоянии; несколько отшлифовать полученный материал в состоянии почти всегда; но как же трудно отличить созданное природой от прилипшего и наносного. И сколько соблазнов приходится при этом преодолевать! Полагаю, напр., что не только автору этих строк встречался в жизни ученический тип обаятельного оболтуса. Он достаточно сообразителен, чтобы не создавать себе лишних проблем, и тратит свои умственные ресурсы прежде всего на то, чтоб школа не слишком отравляла ему жизнь. Каких успехов, — думает преподаватель, — достиг бы такой ученик, обладай он усидчивостью и усердием! И воспоминания подскажут, каков в этом случае финальный результат...

Конечно, если под нравственным воспитанием мы подразумеваем заучивание наизусть нескольких максим, проблема серьезно упрощается: давления со стороны общества будет достаточно для того, чтобы нам их отбарабанили наизусть, но дальше?

А дальше получается вот что. Это прекрасно описал тот же Ф.Ф. Зелинский (то, что речь идет об истории, вполне понятно: в глазах присяжных воспитателей от педагогики это самый лакомый предмет, и читатель мне простит опущение нескольких легко и однозначно восстанавливаемых звеньев цепочки рассуждений)[1]: «Ставлю вопрос ребром: желательно ли, чтобы преподавание истории пробуждало в ученике любовь к тому народу, к которому он принадлежит, к тому государственному строю, при котором ему придется действовать? Отвечаю: да, желательно, — и уверен, что все здравомыслящие люди без различия партий в этом принципиально утвердительном ответе со мною согласятся. Ведь любовь, настоящая разумная любовь, не должна быть слепой, не должна закрывать своих глаз на недостатки любимого предмета, напротив: она учит нас их видеть и внушает нам желание их исправления.

Итак, повторяю: да, это желательно. Весь вопрос в том, как этого достигнуть <...> У покойного боярина Бермяты было на этот счет — если верить его биографу Островскому — очень простое средство: “издать приказ”. Да, конечно; издать приказ, чтобы преподавание истории внушало ученикам патриотические и верноподданнические чувства. <...> Итак, господа преподаватели, вот вам инструкция; извольте ею руководиться — и результаты не заставят себя ждать.

Да, разумеется; но какие? А вот какие.

1) *Карьеризм у преподавателей*. От них требуют, чтобы их чувства выливались в определенную форму; несомненно, что это требование куда легче будет исполнить Реганам и Гонерильям, чем Корделиям. <...> Искренняя любовь стыдлива; она возмущается, когда от нее *требуют* того, что она с радостью готова была исполнить добровольно <...>.

2) *Инквизиторство у контролирующей власти*. <...> И все-таки худшее еще впереди. Это

3) *Недоверие учеников*. <...>

Итак, если я отношусь отрицательно к *требованию*, чтобы преподавание истории внушало ученикам патриотические и гражданские чувства, то не потому, чтобы я считал этот *результат* нежелательным, — совершенно напротив, — а потому, что я в оценке предлагаемого средства держусь истинной психологии Шекспира и Островского, а не лубочной <...>. Но если это средство не годится, то какое же годится? Как достигнуть того, чтобы пре-

[1] Из жизни идей. Т. 2. Древний мир и мы. Лекции, читанные выпускникам выпускных классов С.-Петербургских гимназий и реальных училищ весной 1903 г. профессором С.-Петербургского университета Ф. Зелинским. 2-е изд., дополненное пояснительными экскурсами. СПб., 1905. С. 238 слл. Все, что касается конкретной ситуации, нами опущено.

подавание истории внушало ученикам здравые патриотические и гражданские чувства?

Отвечу: *никак*. От начальства зависит лишь устранение препятствий, которые лишают эмоциональную часть преподавания главного залога ее влияния на умы — добровольности; остальное будет зависеть от личности преподавателя. *Требовать* от него можно только того, что касается интеллектуальной части его преподавательской работы — а именно, чтобы он держался в преподавании строго научного духа, духа правдивости и справедливости; а затем — сейте семена правды и веруйте, что они дадут урожай добра».

Аналогичные мысли высказывает Зелинский и о литературе (там же, с. 299): «Что же, скажут мне, по вашему, значит, школа должна отказаться от всякого воздействия на учеников в сторону социально-политического благоразумия? Мм. гг., я не менее вас желаю, чтобы этот пагубный период скитания мысли для нашей молодежи окончательно прекратился, и не менее вас убежден, что школа может этому содействовать; но для этого ей следует помнить, что аксиома о прямой линии, как о кратчайшем пути — правильна в геометрии, а не в педагогике. Школа может внушать своим питомцам дух научности и этим предохранять их от скороспелых суждений и от преклонения перед хлесткой фразой; но если она станет навязывать им готовые убеждения, то она достигнет цели, противоположной той, к которой она стремится».

II. Лирическое отступление. О послушании

Если бы культурные условия развития нашей школы были нормальными, книга Зелинского, откуда я сделал столь пространные выдержки, была бы настольной у всех, кто хоть как-то связан с педагогикой. Но до такой нормализации нам еще далеко. В ожидании перемен к лучшему на культурном фронте можно задаться двумя вопросами: 1) насколько актуальны соображения, высказанные Зелинским, в современном культурно-педагогическом контексте, и 2) что изменилось бы, если бы инквизиционный инструментарий, описанный Зелинским, удалось осложнить механизмом серьезных и немедленных последствий — воспитательной симфонией, которую играют непосредственно на коже ученика (этот сочтем чисто риторическим)?

На рубеже XIX–XX столетий молодежь была — массово — нонконформистской. Это протекало именно как болезнь молодого возраста (юные мак-

сималисты довольно быстро перековывались в чиновников без особых гражданственных устремлений, чутких лишь к собственному благу), но болезнь носила эпидемический характер. Сейчас с нонконформизмом мы сталкиваемся далеко не так часто — он не то чтобы маргинален, но лицо молодежи не определяет. И падение нонконформизма хронологически связано с настойчивыми попытками государства вернуть школе воспитательные функции. Значит ли это, что Зелинский посрамлен?

Автору этих строк в свое время доводилось участвовать в нескольких Конкурсах школьной прессы в качестве эксперта. Один год такой работы (2005) пришелся на военный юбилей. Соответственно у меня была уникальная возможность увидеть (на достаточно представительном материале), каким образом старшие формулировали свои призывы и молодежь откликалась на них. Впечатления поучительны; ими стоит поделиться.

1. Молодежь наша очень послушна. Она с жаром восприняла все эти призывы и бросилась как расспрашивать ветеранов, так и сама создавать военно-патриотические тексты.

2. Результаты расспросов, как правило, не давали никаких сведений не только о самой войне, но и о ее мифологии. Исследовательская их ценность, за несколькими очень немногочисленными исключениями, — ноль.

3. Тексты о войне были выдержаны в самом «высоком» риторическом регистре, какому только учили в школе, — т. е. представляли собой чистую и неумелую трескотню (для того чтобы сказать «подчеркнуто неумелую», все же нет оснований).

Каждый метр земли пропитан кровью,
Каждый метр и даже пядь земли
Был усыпан трупами солдат.

Иногда — с элементами непонимания пишущим того, что он пишет:

Как жалко, что была она —
Несправедливая война.
Как много времени отняла
Она от ратного труда[2].

[2] Впрочем, в скобках, такое непонимание — явление довольно обычное. Не так давно на зубок ехидного интернет-сообщества попал юноша, употребивший словосочетание «десница ока», а в дореволюционном педагогическом журнале мы столкнулись и с «денницей ока» (URL: http://philtrius.livejournal.com/493802.html).

И, наконец, 4. Вывод. Никакого личного участия во всем этом не было. Последняя война для молодежи — на эмоциональном уровне — значит лишь чуть больше, чем победы царя Гороха над объединенной армией мышей и лягушек. Все воспитательные усилия ушли в песок. Просто они были нейтрализованы конформистской техникой, куда более изощренной, нежели дореволюционная нонконформистская (возродившаяся было в перестроечную эпоху). В основе же поведения лежит то, что и прежде, — желание устроиться в жизни и добиться личного и семейного благополучия. Просто оно проявляется раньше, чем у дореволюционных сверстников. Акселерация, что поделать. У Зелинского есть все основания смеяться с высоких небес над своими сегодняшними оппонентами.

III. И все-таки школа воспитывает. Что именно?

Но — вопреки Зелинскому — механизмы школьного воспитания можно попробовать описать. Хотя бы потому, что школа воспитывает не своим сознательным инструментарием — он чрезвычайно скуден и неэффективен, — а самим фактом воздействия на личность. Она воздействует не одна, воздействует разнопланово, — поскольку в школе много разных людей, и ничье влияние в конечном итоге не равно нулю, — но никак нельзя сказать, что в нравственном смысле пребывание в ее стенах проходит для ученика бесплодно.

И здесь уместно напомнить еще об одной мысли Зелинского — талантливо отстаивая классическую гимназию, он не выступал противником ни одной другой образовательной модели — кроме единой общеобразовательной школы. Будучи максимально неэффективна как транслятор знаний, она хуже других справляется и с воспитательными проблемами.

Нам уже приходилось писать на страницах РЖ («Сумерки всеобуча. Статья первая») о вреде культурной однородности. Любая специализированная школа (кадетский корпус, благородный пансион, духовная семинария) транслирует культурные установки и жизненный уклад своей среды. Она в состоянии это делать эффективно — во-первых, ее влияние более сосредоточенно, во-вторых, она будет это делать в согласии с семьей. В некоторых современных школах налажена передача младшему поколению жизненных установок научного сообщества — в этом тоже нет

ничего невозможного. Но та культурная модель, какую призвана воспроизводить общеобразовательная школа, в природе не существует и является химерой — фантазией социалистических и прогрессистских кругов XIX в.; ее разрушительное значение было велико, и ее жертвами действительно стали все жизненные уклады, которые воспроизводились в сословно-корпоративных школах; но поставить на их место что-то ценное и самостоятельное она была, конечно же, не в состоянии[3].

Читатель вправе спросить: а стоит ли ставить знак равенства между «воспитанием сердца», которое было исходной точкой статьи, и воспроизведением жизненного уклада? Не стоит, конечно; но это вещи связанные — «сердце» только и может проявляться в рамках усвоенных нами культурных форм. Само по себе «сердце» относится к вещам непредсказуемым и непосредственному наблюдению практически недоступным; культурные формы — к вещам предсказуемым и возможным. Потому косвенное воздействие на человеческую душу — именно через культурные формы и их передачу — один из самых мощных воспитательных инструментов, какими мы только можем располагать. Причем как в положительном, так и в отрицательном смысле. В частности, если педагог находится внизу социальной лестницы, то — поскольку его статус ассоциируется у учеников со статусом образованности как таковой — воспитательный результат его работы именно для представлений об образовании может оказаться катастрофическим. Конечно, этот эффект может быть преодолен на уровне личности педагога; но для этого нужна едва ли не святость, причем святость не аскетически сурового, а легкого, веселого, жизнеутверждающего типа. Понимаю, насколько я уязвим в данном пункте для обвинений в бессердечии и социал-дарвинизме, но повторюсь: само появление в классе угрюмой, озлобившейся на весь мир за свою низкую зарплату и плохо одетой Марьиванны катастрофично для детских представлений об образовании.

Потому, на мой взгляд, неплохо, когда в школу приходит человек, финансово от нее независимый. Занятия со школьниками для него могут быть хобби или исполнением гражданского долга; их будет не так много, чтоб ученики сливались в толпу, где ни имен, ни лиц уже не различить, а сам его жизненный уклад будет вызывать у учеников здоровое любопытство. Присутствие в школьных стенах выходцев из непедагогическо-

[3] Сознательно оставляю без рассмотрения вопрос о возможном воспитательном конфликте между школой и семьей. Конечно, приоритет семьи, для меня несомненный, ограничивается педагогической беспомощностью многих семей и даже их желанием, чтоб школа брала на себя — за отсутствием у семьи такой возможности и таких умений — воспитательное бремя. И тем не менее подрывать родительский авторитет школе не следует почти ни в каком случае.

го мира будет положительным фактором не только с образовательной, но и с воспитательной точки зрения.

Но, — это следует повторить, — настоящего воспитательного воздействия общеобразовательная школа дать не в состоянии. Потому она поступит разумно, если сузит поле своей деятельности. Школы национальные, религиозные, математические, гуманитарные, кадетские корпуса будут всегда в выигрышном положении — как за счет единства культурного воздействия, так и за счет согласия с родителями.

Ловушка модернизации

Наблюдателю педагогических дискуссий и размышлений в России начала XXI в. бросается в глаза распространенное явление: мы сталкиваемся с тем или иным анализом ситуации, исполненным в диагностическом ключе, иногда справедливым, иногда не вполне, а потом слышим из уст того же аналитика рецепт, не только совершенно не соответствующий тяжести болезни, но и даже теоретически не направленный на то, чтобы эту болезнь вылечить, как если бы аспирин прописывали от рака и колдрекс — от гангрены. Относительно безобидный пример. Диагноз — наша школа вредна для здоровья учеников. Рецепт — строить больше спортзалов.

Сама по себе констатация совершенно справедлива. Эти жалобы, если мне не изменяет память, раздаются уже примерно две тысячи пятьсот лет — с того момента, как интеллектуальный элемент в педагогике стал преобладающим. Прежде чем принимать решение (оно простое и легко контролируется), хотелось бы знать статистику: действительно ли школы со спортзалами вредят здоровью меньше? Рискну предположить, что прямой связи обнаружено не будет, по той простой причине, что и школьников с испорченным здоровьем, и школ со спортзалами большинство. Если прямой связи нет, дальше предстоит задуматься о том, как на здоровье молодежи сказывается весь уклад школьной жизни. Сам по себе он, безусловно, вредоносен, но — когда его разложишь по полочкам и проанализируешь до конца — придется столкнуться с тем фактом, что кон-

куренция в старшей школе за место под солнцем неустранима, а потому все время, которое мы высвободим для досуга, будет затрачено на победу в этой конкурентной борьбе. Что отчасти и объясняет печальное обстоятельство: за две с половиной тысячи лет борьбы за здоровье школьников сколько-нибудь остроумного выхода найдено не было.

Но здоровье — область сравнительно безобидная (в том смысле, разумеется, что у нас узкое поле для маневра, и нет возможности ни существенно исправить положение, ни сильно навредить). А вот идея модернизировать образование — уже не столь безобидна прежде всего в силу своей расплывчатости.

Прежде всего — каков исходный пункт? Если это тоска по прежнему величию, по советской школе, которую ценили во всем мире, — это один набор решений. Если приспособление к современному миру — направление основополагающее, это предполагает совершенно другие подходы. Но доброкачественную школу невозможно выстроить ни на том, ни на другом основании; попытаемся продемонстрировать, почему. Продемонстрировать только для второго случая, поскольку первый мы уже неоднократно рассматривали.

Что можно понимать под «модернизацией»? Две вещи — изменение содержания и метода преподавания. Посмотрим, что на самом деле имеется в виду.

Поисковая система сразу же выводит на действующий (хотя и старый, 2002 г.) официальный документ[1]. В нем читаем: «Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права)». И это едва ли не единственная реплика в пространном тексте, которая затрагивает содержание. Как мало содержательные проблемы волновали составителей концепции, видно из такого пассажа: «Правительство Российской Федерации планирует осуществить комплексные меры по борьбе с беспризорностью, асоциальным поведением детей и молодежи, социальным сиротством. В их числе: создание сети учебно-воспитательных учреждений по типу суворовских, нахимовских училищ, кадетских школ и корпусов, казачьих школ...». В Императорской России кадетские корпуса были не резервациями для подростков с девиантным поведением, а школами, готовящими офицерскую элиту страны,

[1] URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.

приучающими юношей быть «смолоду и всей душой в строю» (К. Р.), адресованными не беспризорникам, а детям тех же офицеров в первую очередь — но и всем сильным, смелым, решительным и не боящимся брать ответственность на себя. Как можно охарактеризовать такой подход современных властей? Ориентировать элитарный образовательный тип на решение задач коррекционного — по меньшей мере неразумно.

Теперь вернемся к первому пассажу и посмотрим, какая школа могла бы вырасти из этой концепции. Она задана на уровне приоритетов, точнее, предметов, которые должны быть приоритетными; но этот перечень — очень красноречив. Итак, вот он: математика, информатика, русский язык, иностранные языки, экономика, история, право. Чего нет: 1) литературы, 2) естественных наук — физики, химии, биологии, географии. По-видимому, они — первые потенциальные жертвы борьбы с «перегруженностью». Словосочетание «фундаментальные знания» показывает, что «академическая» направленность советской школы не совсем и не сразу сдается в архив, но в общем и целом (если бы литература входила в систему приоритетов, то и безо всяких оговорок) это не столько модернизация, сколько гуманитаризация средней общеобразовательной школы; «модернистического» в этом подходе ровно то, что литература не является приоритетным предметом. Рассмотрим их по порядку.

Математика в советской школе никак не была ущемлена. Это самая сильная ее сторона, поскольку, кроме математики, в ней не оставалось предметов, содействующих «наращиванию интеллектуальных мускулов»[2]. Пожалуй, для массовой школы это предел. И мы, действительно, слышали с самого верха предложения упростить математические программы; так что от модернизации этот предмет уж во всяком случае не выиграет. Информатика — поскольку это ключ всех мыслимых модернизационных концепций — будет рассмотрена последней.

В чем пожелания реформаторов для *русского языка* — не вполне понятно. С одной стороны, программа «перегружена», с другой — не дает достаточных «фундаментальных знаний»; следует ли понимать «устарелость» в том смысле, что любые знания из истории языка (в т. ч. те, которые необходимы для понимания русской классики) признаны излишними? В связи с выпадением литературы из числа приоритетов это смотрелось бы весьма логично. А чем заменяем? Можно современным молодежным наречием и «олбанским» диалектом — это было бы вполне современно и «модернистично». Но тогда перед школой встает роковой вопрос, который умели ей задавать педагоги прошлого: а зачем, собственно, возить дрова в лес?

[2] URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.

Иностранные языки. Никакой конкретизации — и потому мы не можем предъявить разработчикам концепции никаких претензий. Отметим только, что иностранные языки можно преподавать двояким образом: для разговора и для чтения. Не нужно быть пророком, чтобы понять, какое направление может быть выбрано как модернизационное. И тут будут подстерегать ловушки: первый язык — тратя на него столько времени, сколько в спецшколе, или по крайней мере сопоставимо, — можно вытянуть на этот уровень, а второй — уже весьма затруднительно. И вообще коммуникативный подход, с одной стороны, меняет естественную последовательность навыков (письменный текст воспринимать комфортнее и проще, нежели устный), а с другой — отрицательно сказывается на словарном запасе (кроме как чтением, серьезно его ничем не нарастишь).

История. Конкретных претензий нет, потому ограничимся одной цитатой — из статей Михаила Никифоровича Каткова: «В какие источники будут погружаться эти двенадцатилетние исследователи жизни народов и казуальной связи событий?»[3].

Теперь рассмотрим предметы, представляющие собой — по крайней мере относительное — новшество и, по-видимому, один из ключевых пунктов модернизации — *экономику* и *право* (в советской школе некоторая информация содержалась в курсе обществоведения).

Прежде всего тот человек, который желал бы придать этим предметам высокий статус, отличается беспримерной смелостью: он совершенно не опасается нежелательных эффектов в области воспитания, которые неизбежны, когда дети увидят, как суха теория и насколько пышно зеленеет — ничего общего с ней не имеющее — древо жизни. Но пусть — на это обращать внимания не будем; к тому же нам не привыкать, не вчера это началось. Не следует, однако, забывать, что обществоведение по уровню тупости на две головы превосходило любой другой предмет средней школы — концентрация марксистского бреда зашкаливала. Так что у всех предметов, зачатых в его лоне — преподаватели-то никуда не делись, и других в массовых масштабах взять неоткуда, — дурная наследственность[4]. И для ее преодоления нужна и свежая мысль — как научная, так и методическая, и значительные организационные усилия. Все это до последнего предела

---

[3] *Катков М. Н.* Наша учебная реформа. М., 1890. С. 31.

[4] Эта проблема весьма грозно стоит и для основ православной культуры. Один просвещенный клирик пишет в своем блоге (URL: http://anlig.livejournal.com/54225.html): «Я увидел школьных учителей истории уверенных в том, что “ислам был всегда” и что “арабы всегда были мусульманами”. Даже до Рождества Христова. А еще они не знают, в чем разница между храмом и мечетью...»

затруднено — и провинциальностью постсоветской экономики и юриспруденции, вынужденных довольствоваться пересказом импортных теорий, и самой новизной задачи, и общим истощением резервуаров, откуда школа могла привлекать квалифицированные педагогические кадры.

Но особенно остро для этих предметов стоит вопрос развития. Оно просматривается в виде соответствующих игр (для экономики) и традиционных в свое время диспутов (для права). Но как игры, так и диспуты требуют большой предварительной работы. Она возможна, конечно, но для этого экономика и право должны получить значительную долю пирога (думаю, не меньше чем по три часа в неделю в старших классах), то есть вместе съедят целый учебный день. Кстати, это дало бы еще один положительный эффект, о котором ниже и который заставляет нас считать введение по крайней мере права (при должной постановке) вещью чрезвычайно полезной.

Отсутствующие в перечне предметы. С ними — совсем ведь их выкинуть не решатся — можно поступить двумя способами — объединить в виде единого *естествознания* или оставить в сокращенном объеме (тогда на каждый, при усилении других направлений, придется не свыше одного часа в неделю, что сделает преподавание бесполезным). Естествознание (2–3 часа) какие-то обрывки в голове оставит, вроде того, что электричество бьет больно, кислота обжигает, витамины полезны, нитраты вредны, а Волга впадает в Каспийское море; но реально мы и так имеем ненамного больше, так что, по сути дела, ничем не рискуем.

Теперь, наконец, переходим к *информатике*. Она сопровождается следующим примечанием: «включая умения вести поиск и отбор информации». А это уже интересно. Собственно, информатику можно преподавать в рамках пользовательских навыков или как подготовку программиста. Второй тип — развивающий; думаю, я не сильно ошибусь, если скажу, что в области программирования можно придумывать задачи, ничуть не менее сложные, чем математические, а по типу и развиваемым интеллектуальным навыкам отличные от них; введение элементов программирования в школьную программу можно было бы только приветствовать.

Но в информационном обществе нужно не это. Нас будут нацеливать на поиск информации. Это как? Вот я искал и нашел свой документ по Яндексу. Можно протестировать все поисковики. Можно — в разных режимах. Ах, мы изучаем иностранные языки? Набираем — примера ради — www.google.de и забиваем в поисковую строку Modernisierung der Bildung. Таких манипуляций можно провести сколько угодно, но я не понимаю, каким образом решение этих задач может способствовать развитию школьника? Пользовательские навыки — вещь полезная, на собственном опыте их уса-

ивать обременительно, да и пропустишь много, но педагогическая ценность этой работы для интеллектуального развития ребенка — примерно такая же, как выполнение инструкций по приготовлению борща. Насколько нам известно, серьезное преподавание программирования — вещь не столь частая и обыкновенно практикуемая там, где уровень математики выше среднего.

Из важных дыр — вообще их много — отметим одну. Популярнейший блогер Д.Е. Галковский совершенно справедливо отмечает: «Если говорить о позитиве, то из унифицированной средней школы надо убрать колмогоровщину, больше внимания уделять языкам и в разы больше — общению. Ведь и по обсуждению в ЖЖ видно, *как* людям недодали в этой области, *до какой степени* они не умеют слушать собеседника и правильно отстаивать свою точку зрения. Тут любой старшеклассник из Европы даст дяденькам фору»[5] (справедливо за исключением математики, разумеется). То, что решает эту проблему, — классическая риторика. И тут очень сильно могла бы помочь форма диспута, к которой прямо-таки подталкивает преподавание права; если двигаться в таком направлении — модернизация перестанет быть пустым призывом и анекдотом[6].

Одним из важных инструментов реформы должно стать новое поколение стандартов; упрек в том, что их нет, не так давно раздавался с самого верха. Оно действительно запаздывает; но запаздывает как раз потому, что занимаются этим делом квалифицированные и ответственные люди, прекрасно видящие катастрофические последствия, к которым привело бы внедрение любого из предложенных вариантов. Это сродни квадратуре круга и вечному двигателю: сделаешь стандарт слишком обширным — загубишь вариативность; сократишь — установишь своими руками заниженную планку. Эта проблема на самом деле имеет решение, и решение, педагогической практикой давно найденное, — но о нем как-нибудь в другой раз. Пока же сделаем умеренно оптимистический вывод: при условии серьезной разработки и концентрации на задачах развития новая школа может быть немного лучше старой; но и, не соблюдая этих условий, серьезно испортить ее тоже не получится — возможности ограничены в обоих направлениях.

---

[5] URL: http://galkovsky.livejournal.com/139072.html.

[6] Форма диспута интегрирует многое: кроме самого предмета, в рамках которого применяется, это и речевые навыки, и пресловутый «поиск и отбор информации». Поставленная же перед учеником задача предугадать возможную стратегию противника, «встать на его место», является действительно сложной и развивающей.

Контуры образовательной реформы

> Если привилегированный класс вздумает упразднить или облегчить ту сумму труда, которая одна только и оправдывает его привилегии, то он будет сметен революцией. Ради Бога, не требуйте и не вводите легкой школы; легкая школа — это социальное преступление.
>
> *Ф. Ф. Зелинский*

Не хотелось бы начинать статью с ответа на один из высказанных мне упреков, но, поскольку он важен и актуален для дальнейших рассуждений, сделаю это здесь. Все, о чем я писал, кроме анализа образовательной ситуации и исторических экскурсов, представляло собой интеллектуальный эксперимент. Он имел две предпосылки, достаточно прозрачные, но не высказанные открыто: во-первых, наверху найдется политическая воля проводить реформы, во-вторых, эти намерения не потонут в бюрократическом болоте. Само собой разумеется, я не считаю обе предпосылки обеспеченными; скорее даже наоборот. Соответственно, если я пишу о том, какими мне видятся устройство и принципы функционирования работоспособной русской школы, я прекрасно понимаю, что у этих мыслей сейчас заказчика нет; когда он появится и появится ли вообще — знать мне не дано. Это фундаментальное

ограничение; остальные будут сформулированы по ходу дела, и их немало.

Правильная образовательная политика сколь проста в формулировке, столь же и трудна в исполнении: каждому ученику нужно поставить ту задачу, которая оказалась бы в данный момент на пределе его интеллектуальных и физических сил и в наибольшей мере способствовала бы их росту. Наивно думать, что интеллект — как и мускулы — можно развивать, работая на понижение; но вот заготовить достаточный запас доброкачественной интеллектуальной пищи — предмет исключительно сложного проектирования, и уровень нашей образовательной дискуссии, — напр., о преподавании религиоведения — очень серьезно «не дотягивает».

Позволю себе одно воспоминание. Когда я занимался историей отечественной педагогики, меня сначала несказанно удивляло, почему советские исследователи считают гимназический Устав 1864 г. реформой, а Устав 1871 г. — контрреформой? С моей точки зрения — обращенной прежде всего к образовательной концепции и проектируемому укладу школьной жизни — половинчатую реформу сменила последовательная. Потом я понял, что все это для советской истории неактуально: Устав-1864 был «прогрессивным», поскольку кого-то там куда-то допускал, Устав-1871 — реакционным, потому что министром был граф Дмитрий Андреевич Толстой. Тем не менее — за вычетом марксистских благоглупостей, а также штампов типа «прогресса» и «реакции» — реформа имеет два измерения: социальное и педагогическое. Рассмотрим их по порядку.

Социальные контуры реформы

Нам было бы чрезвычайно любопытно обладать более полными и глубокими знаниями об отношении нашего современного общества к образованию, нежели те, которыми мы располагаем; но с социологической точки зрения это очень трудный вопрос. Пока обратим внимание только на то, что между понятиями «образование» и «образованный» возник некоторый зазор. Мы так долго и упорно убеждали друг друга и самих себя в том, что образование не есть процесс передачи знаний, что — кажется — действительно в это поверили; не так часто сталкиваешься с тем, кто согласился бы, что его (образования) глав-

ная задача — нафаршировать черепную коробку информацией в достаточном количестве и ассортименте. Но «образованного человека» без определенной — и весьма значительной — суммы знаний мы представить себе пока еще не способны. Таким образом, можно получить «образование», не став «образованным человеком»; впрочем, это переходное состояние, и оно, по-видимому, знаменует лишь арьергардные бои уходящей педагогической традиции. А между тем знать, что и где лежит, будет мало не только сегодня или в ближайшей перспективе (особенно если довольствоваться знанием того, что все лежит в сети)[1].

Если смотреть на образование с социальной точки зрения, то можно выделить двух идеальных субъектов — государство и человека, который получает образование. У них свои — и отдельные — интересы; кроме того, оба субъекта не отличаются монолитностью. Под целью «устроиться в жизни», которой можно обобщить стремления второго, могут подразумеваться совершенно разные вещи — это понятно. Что же касается государства, то нам придется различать некоторое «идеальное» государство, отвечающее своей образовательной политикой на сумму здравых общественных потребностей и само формулирующее потребности развития, и «идеальное» же государство — бюрократию, заботящуюся о воспроизведении управленческого аппарата и его интеллектуальной обслуги. Реальное же государство может катастрофически не дотягивать не только до первого, но и до второго: чтобы провалить подготовку квалифицированного правящего слоя, более чем достаточно перенасытить программы его образования экономикой и правом. Именно об идеале и пойдет речь, когда я буду рассуждать о государственных интересах.

Образовательная машина — один из наиболее распространенных и простых — наряду с армией — видов социального лифта. Именно она должна обеспечивать приток свежих и талантливых сил наверх; для государства и общества фатальна ошибка в любую сторону. Если вред от непроницаемости социальных перегородок очевиден (чисто умозрительно — школа России никогда не знала такой ситуации), то не менее страшны последствия их разрушения. Обновление элиты продуктивно тогда, когда происходит с такой скоростью, что новичкам

[1] Причина тому — простое обстоятельство: интеллектуальное усилие возможно только с каким-то материалом, который уже заложен в память, — и чем существенней усилие, тем больше материала для него нужно. Немыслимо научить думать, не дав значительных познаний.

эффективно навязываются интеллектуальные, культурные и поведенческие стандарты высших слоев; если же представители «низов» оказываются в большинстве, они в состоянии утвердить господство «подлых манер»; именно таков смысл образовательного эксперимента СССР, «сре́завшего» верхний культурный слой и внедрявшего образовательное равенство на уровне, пусть с интеллектуальной точки зрения и не самом низком, но с культурной — чудовищном. Наивно думать, будто возможно эффективное управление тем государством, где «элита» обладает общими с народом культурными запросами и наслаждается блатным шансоном и попсой: нормальное интеллектуальное развитие без соответствующего культурного дает технократию в советском стиле, беспомощную в своем наивно-трогательном цинизме. Однако школа как социальный лифт для одаренных будет работоспособна тогда, когда обеспечит — в зависимости от способностей и желания учиться — *разные* образовательные траектории; в рамках концепции всеобуча, разбавленного «профильностью», попытки усложнений и надстроек дадут лишь неконструктивные перегрузки. Это один важный фактор; второй заключается в том, что нужно продумать — и как следует продумать — гуманитарный компонент элитного образования, поскольку если его не дать на школьном уровне, потом будет поздно. Никакой «гуманитарной обреченности» в продвинутых формах советского (и, разумеется, постсоветского) физико-математического образования нет; и книги нужные читают, и языки выучивают, в том числе и древние (автор знает такие случаи), но всегда это происходит за счет значительного индивидуального усилия, к которому далеко не каждый способен; образовательная же система скорее препятствует этим усилиям, нежели поощряет их.

Предвижу возражение и сам себе возражаю: наша школа настолько давно и основательно утратила культурное лидерство, что восстановить потерянную позицию не представляется возможным. Для всей молодежи страны это несомненный факт; но я предложил бы — как и в прежних статьях — не ужасаться тому, что треть детей не читают Пушкина (в Императорской России с ее бурным и динамичным развитием эта доля была много больше), а понять: если мы найдем будущего Колмогорова, Сикорского или Гаспарова на школьной скамье и создадим для них благоприятные условия, научное и культурное развитие будут обеспечивать именно они, а не десять тысяч их потенциальных одноклассников, к которым — применительно к школьной

премудрости высшего уровня — можно отнести старую русскую пословицу: «не в коня корм». Естественно, те благоприятные условия, о которых идет речь, — труд и пот, пот и труд; но труд разумный и развивающий. Это не для десятка и даже не для тысячи учеников; но никак не для миллионов.

Итак, общей для всех школьников страны должна стать лишь начальная ступень; дальше — по уровню и характеру способностей — несколько типов: условно-гуманитарный, условно-естественноматематический, условно-военный, и, наконец, общеобразовательная модель — такая, куда пойдут дети, не проявившие особой склонности к определенному направлению.

Еще одна реплика в сторону. Рассуждая о «социальном лифте» и о социальной мобильности, нельзя забывать о том, что у представителей «актуальной» элиты тоже есть дети. И — невзирая на способности или отсутствие таковых — пока не произойдет ничего экстраординарного, им предстоит остаться в ее составе. Однако же неспособный «элитарий», попавший в элитное — уже без кавычек — учебное заведение, является для него разрушительным фактором страшной мощи, поскольку гарантирует двойные (тройные и т. п.) стандарты оценок; пока это почувствовали на себе вузы, но, при дифференциации школьной системы, это абсолютно неизбежно переползет и на средний уровень. Потому система, которая желала бы функционировать в здоровом режиме, должна выделить для таких нечто элитарное и суперпрестижное, но не слишком сложное, типа лицеев в Императорской России; необходимая культурная полировка, полагаю, и там будет возможна — а в данном случае это главная цель.

Итак, общая (или почти общая) начальная школа, несколько типов средней (высшую трогать пока не будем). Эта последняя может быть нам интересна как поставщик педагогических кадров, отсутствие которых делает в настоящий момент невозможной любую внятную образовательную реформу; но ее развитие — совершенно отдельная тема, которая уведет нас слишком далеко.

Прошлое страстно глядится в грядущее. Нет настоящего. Жалкого — нет

Теперь можно обратиться к школьному укладу. Нетрудно видеть, что отвлеченное рассуждение, в результате которого возникла вполне абстрактная схема, дает примерно ту же картину, которая сложилась (и складывалась) в Императорской России: «элитными типами» нашей схемы являются классическая гимназия и реальное училище, есть кадетские корпуса, в т. ч. привилегированные (напр., Пажеский корпус), есть система лицеев и для потомства чиновных лодырей — Училище правоведения; есть, однако, и большие отличия. Сначала выявим и сформулируем их[2].

1. Проектируемая система не предполагает различия мужского и женского типа образования. В России заведения с совместным обучением появились только в последние десятилетия и были скорее исключением.

2. Система женских гимназий, и казенных, и мариинских (кроме частной гимназии С. Н. Фишер, устроенной по классическому образцу), не совпадала с мужскими по своим программам.

3. Реальное училище было не «естественнонаучной» параллелью «гуманитарной» гимназии, а заведением сравнительно низшего ранга — не дававшим доступа в университет и вообще для публики «попроще».

4. В нашей схеме нет параллели для духовных училищ, которых было много (семинарии для мальчиков и епархиальные училища для девочек). Епархиальные училища по своему укладу не являлись самостоятельным типом; это слегка ослабленный и более компактный женский гимназический тип. Но о мужских семинариях того же самого сказать нельзя.

5. И, наконец, самое важное. Русская школа вплотную подошла ко всеобщему начальному обучению, но всеобщего среднего типа не создала (интересно, каким бы он мог быть?).

Позволю себе еще одно небольшое отступление. В последнее время мне часто приходится сталкиваться (прежде всего в интернете) с

[2] Конечно же, сама мысль об использовании исторического опыта как отправной точки размышления нуждается в обосновании. «Естественно сложившееся» тогда во многом противостоит «естественно сложившемуся» сейчас. Все разнообразие типов мы отразить не можем; но для нашей цели это и не нужно.

мнением о преемственности советской школы по отношению к русской классической гимназии[3]. Нет ничего более далекого от истины. Гимназическая концепция, воплощенная в Уставах 1864 и 1871 гг., предполагала концентрацию преподавания на трех предметах — латинском и древнегреческом языках и математике. Мотивы выбора обозначу лишь в самой общей форме — именно за этими предметами признавалась образовательная ценность. Заменить эти предметы на что-либо другое значит перечеркнуть эту концепцию. Преемственна же советская школа даже не к русскому реальному училищу, а к «общественной» концепции всеобуча, выдвинутой в эпоху Александра II Афанасием Прокопьевичем Щаповым в книге «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа» (СПб., 1870) и к задорной демократической публицистике тех лет (прежде всего — статья Дмитрия Ивановича Писарева «Наша университетская наука» (1863), и то и другое — с резкой критикой тогдашней образовательной практики). Теперь вернемся к нашим различиям.

Относительно четвертого пункта все понятно — Православная церковь сама в состоянии сформулировать свои образовательные цели и разработать инструменты для их достижения. Равным образом она в состоянии и решить, насколько духовному сословию оставаться сословием, т. е. насколько ей представляется предпочтительным, чтоб в духовные семинарии шли непременно дети священников. Безусловно, школы духовного ведомства испытывают влияние общего педагогического фона; но рисовать им проекты — вопрос абсолютно не нашей компетенции.

Не стал бы я сейчас настаивать и на раздельном обучении. Безусловно, темп и характер усвоения материала у мальчиков и девочек различный, и с этой точки зрения у него есть основания. Но у однополых ученических коллективов есть и свои опасности: мальчики без девочек и девочки без мальчиков дичают. В любом случае возможный выигрыш не стоит минимально необходимых трудов, и потому этот пункт тоже можно оставить без внимания. Соответственно, не планируя отдельно мужских и женских учебных заведений (кроме кадет-

[3] Напр., здесь (URL: http://langobard.livejournal.com/2297371.html) — со сравнением — неверным — гимназии и университета; я дал ссылку на блогера, вообще компетентного в образовательных вопросах по крайней мере намного выше среднего. И относительно предметного набора — он в курсе (URL: http://langobard.livejournal.com/2541374.html, за исключением математики, которой учили «очень»), что делает мысль о преемственности совсем уж непонятной.

ских корпусов), можно не задумываться об их разном наполнении. О кадетских корпусах — разговор особый.

Средняя школа. Основные типы

Остаются два пункта. Первый из них затрагивает два типа элитного среднего образования, второй — массовую школу.

Классическая гимназия должна служить образцом для школ гуманитарного типа — но с двумя оговорками. Сама по себе она гуманитарной не была, поскольку математика признавалась одним из трех важнейших ее предметов, и ее преподавание стояло на высоте. Но сейчас этот набор невоспроизводим. Во-первых, потому, что — в отличие от распространенных взглядов — в классических гимназиях России никогда не преподавался английский язык, а сейчас он необходим, и, следовательно, либо французским, либо немецким придется жертвовать, во-вторых — потому что при самой большой энергии дай нам Бог подготовить достаточное количество сносных учителей латыни; о греческом не приходится и мечтать. Он должен быть в программе нескольких лучших школ в столицах и крупнейших городах (по 2–3 гимназии в Москве и СПб., по одной в городах типа Казани и Новосибирска — и кто сможет), но для основной модели элитной гуманитарной гимназии латыни достаточно. В среднем это 4–5 часов в неделю, столько же — на первый иностранный язык и на математику, на час меньше — на второй. Получаем 15–17 часов в неделю, примерно половину учебного времени; меньше на главные предметы отводить нельзя.

Остальное не столь важно. Я бы предложил выделить 3 часа на естествознание (химия + физика + биология), столько же на историю, часов 4–5 на русскую словесность (русский язык + литература); естественные флуктуации позволили бы где-то выделить час или два на географию (на мой взгляд, экономическая не нужна, а нужна физическая + география провинций Европы), 2 часа информатики, остаток — физкультура, рисование, музыка. Крайне важно, чтоб эта схема не размывалась затеями вроде обществоведения, этикета, философии и проч. — любых предметов, которые школьники, по нашему мнению, должны знать. Нужно будет знать — выучат помимо школы и много лучше, чем в ее стенах. Что касается новой образовательной моды — религиоведения, аргументировать позицию не буду, а высказать — вы-

скажу: дело это бессмысленное и противоречащее интересам Церкви[4]. Таким образом, количество предметов, которые требуют интеллектуального внимания, набирается десяток; это близко подходит к предельной величине, но еще ее не переходит.

Для второго типа — можно по Уставу 1864 г. назвать его реальной гимназией, можно — по Уставу 1872 г. — реальным училищем, можно — по немецкому образцу — естественнонаучной гимназией, — программа будет предусмотрена совсем другая. Математика — ядро — 5–7 часов в неделю, два иностранных языка — 4–5 часов и 3–4 часа, примерно 10 отводим на физику-химию-биологию, с возможностью маневра; вот ядро примерно в 24 часа, суммарно четыре учебных дня. 2–3 часа на историю и 4–5 на русскую словесность занимают еще один день с небольшим; география (на сей раз возможно с экономической) возьмет еще 1–2 часа, 2 часа информатики, и 4–5 остается на физкультуру-рисование-музыку. Требование не вводить лишнего и нелепого — по классификации Василия Никитича Татищева, наук «щегольских» и «вредных» — сохраняется. Добавим, что оба элитных типа должны охватывать не свыше трети всех учеников.

Современную же массовую школу нужно несколько подчистить. Для нее не нужна столь серьезная математика (лучшие ученики будут поглощены реальными гимназиями), зато можно усилить — как основной развивающий предмет — русскую словесность. Требование обходиться без многопредметности имело бы смысл распространить и на эту школу; но, поскольку прирост научных сил будет обеспечен в другом месте, здесь можно играть в вариативность, в факультативы, в профили, в методические новшества, школьную демократию и самоуправление, в ученическое самоопределение и все иные столь любезные педагогическому сердцу игры. Из средней школы большая масса учеников выносит лишь сведения начальной — возможно, «окультуривание» и поведенческая полировка имеют гораздо больший смысл, нежели знания. Собственно, за счет интеллектуального компонента растет воспитательный — и низший тип, ремесленный, должен уделять ему наибольшее внимание.

Отдельно имеет смысл поговорить о кадетских корпусах. Нам уже

[4] Разумеется, для государственной школы. Я буду только за, если будут возникать школы церковные или частные с аналогичной программой, к которой будет добавлен Закон Божий; эти школы, обеспечивая соответствующий уровень, должны иметь аналогичные права, но Закон Божий должен преподаваться умным и тактичным священником в согласии с родителями; эта ситуация будет чрезвычайно полезна.

приходилось жаловаться на то, что их привыкли рассматривать как отстойник для девиантных подростков; офицеры — элитная группа, и так к ним и следует относиться, а задача кадетского корпуса двойная — дать интеллектуальную квалификацию (вместе с культурной[5]), не уступающую гимназической, и дать физическую квалификацию, которая серьезно превышает «гимназический» уровень. А дополнительный резерв только один — жизнь в интернате без расхода времени на дорогу; это не так много на самом деле. Думаю, что оптимальным вариантом было бы сочетание математики с сильным гуманитарно-культурным компонентом (два иностранных языка, история, русская словесность); но здесь есть что обсуждать, и прежде всего — саму необходимость жесткой схемы. Важно твердо держать в уме одно: кадетские корпуса — для лучших.

Самая важная из проблем, не решенных и даже не поставленных в моих рассуждениях хотя бы теоретически, — «проблема Пушкина». Очень крупная и интеллектуально сильная личность может быть совершенно бездарной в какой-либо области, как наш крупнейший поэт — в математике (которой в моих рассуждениях отведена роль единственного всеобщего стержня интеллектуального развития). Вариативность моей модели гораздо выше, чем общепринятая в наших педагогических кругах (моя исходит из радикального отрицания концепции всеобуча), но я не уверен, что для Пушкина нужно было бы строить отдельную школу. Тот математик, который отпускал его писать стихи, нашел для нашей проблемы изящное практическое решение; может быть, наше воображение ничего лучшего и не подскажет.

Старая русская гимназия споткнулась на проблеме «прав». Для поступления в университет гимназистам не требовалось сдавать вступительный экзамен; остальным же нужно было отчитаться за весь гимназический курс[6]. Гимназия стала слишком популярной, учеников у нее было избыточно много, а ее попытки делать отбор, разумеется, встречались в штыки неудачниками. Проектируя среднюю школу, конечно же, нельзя забывать о переходе в высшую; по-видимому, наступать на старые грабли нецелесообразно. Простого и достоверного решения задача набора в высшую школу не имеет; точнее, такое решение есть — при-

[5] В этой области у русского офицерства (как, впрочем, и любого, заслуживающего этого имени) — богатые традиции.

[6] Во все иные высшие учебные заведения гимназисты поступали на общих основаниях и должны были сдавать экзамены.

нимать на первый курс всех желающих и оставлять нужное количество после первого семестра, — но оно дорого и неудобоисполнимо. Потому выскажем только одно пожелание: переходный этап не должен возмущать школьную жизнь настолько, чтобы срывать выполнение образовательных задач.

И еще раз хотелось бы повторить, вернувшись к исходному пункту: я писал в фантастико-утопическом жанре (может быть, кому-то он покажется антиутопией). По большому счету мне хотелось только одного: чтобы всеобуч и единый стандарт не были единственным указателем педагогической мысли. Эпоха, когда с помощью этих инструментов можно было «держать ситуацию», миновала и в обозримой перспективе больше не вернется.

Статьи, опубликованные в «Вопросах образования» и «Отечественных записках»

Современная молодежь. Посильная попытка портрета

Статья первая[1]

Рассуждая о тенденциях современного школьного образования, было бы очень полезно знать, каковы в действительности его результаты, что — в интеллектуальном и нравственном смысле — представляет собой современная молодежь. А добиться достоверности очень и очень непросто: кругозор каждого из нас ограничен, мы видим непосредственно лишь один-два кубика громадной мозаики, и нет никаких доказательств, что общая картина такова же, как и непосредственно данная нам в наблюдении реальность. Исходя из отвлеченных соображений, сегодня мы должны столкнуться с картиной исключительно пестрой (хотя и сама эта пестрота будет казаться нам преувеличенной на фоне прежнего — тоже обманчивого — однообразия) — и это все, что можно воспринимать как надежный факт. Но как раз он и налагает на нас повышенную ответственность: вероятность того, что каждый конкретный фрагмент отражает общие тенденции, сравнительно невелика. Добавим от себя, что,

[1] Вопросы образования. 2008. № 4. С. 308–314.

если бы мне было позволено экстраполировать таким образом личный педагогический опыт, пришлось бы заключить, что уровень образования существенно вырос; одна из лучших гимназий Москвы доверяет мне прекрасных учеников для написания исследовательских работ на гуманитарные темы, и среди этих юношей и девушек уже не один раз встречались те, кому можно смело предсказать большое научное будущее.

Тут поправка напрашивается сама собой, и вывод приходится делать более скромный: во-первых, у нас есть талантливая молодежь, и ее не так мало, во-вторых, у нее появились серьезные образовательные возможности, которых раньше не было. Примерно такую же картину я вижу и в моральном отношении: компьютер и прочие соблазны современной цивилизации не развратили тех мальчиков и девочек, с которыми приходится общаться мне, — это касается отношения и к деньгам, и к сексу, и к общению со старшими. Наоборот: тип, который я склонен считать русским национальным достоянием, — глубина содержания при большой застенчивости и плохой способности свое содержание выразить и донести до окружающих — встречается нередко, иногда в очень ярких формах. Понятно, что и здесь мои наблюдения придется корректировать уже исходя из отвлеченных соображений — если количество соблазнов неимоверно возросло, должны же были найтись люди, которые им поддались! Впрочем, — заметим на полях, — этих людей довольно во всех поколениях.

Самое яркое расхождение между теми школьниками и студентами, с которыми мне приходится общаться, и тем, что я знаю, напр., о молодежи второй половины XIX в. — широко распространенное у нынешних отсутствие общественного темперамента, желание жить своей жизнью и строить свою жизнь, не претендуя на то, чтобы навязывать свою волю обществу (или, если угодно, усовершенствовать общество), социальный конформизм и индивидуализм. Но — учитывая наш печальный исторический опыт — я в этом вижу исключительно достоинство, да и — безо всякого исторического опыта — религия, научное творчество, поэзия, любовь, да и просто жизнь ради жизни представляются мне гораздо более привлекательными, нежели общественное служение.

Потому необходимо найти точку зрения, которая давала бы — пусть несовершенный и ограниченный — доступ к картине во всей ее полноте. А этих точек зрения и теоретически не так много. Кто может объективно оценивать результаты нашей школы? Ее самооценке мы имеем все основания не доверять. Принимающие вступительные экзамены могут

видеть картину по своим предметам (у них есть некоторые основания считать ее достоверной, поскольку предметы для сдачи выбирают сами абитуриенты, и можно анализировать ту сферу преподавания, которая регулируется сознательным интересом). Но в абитуриенте трудно распознать, что от школы, а что от репетитора, да и то, что спрашивается, далеко (вузовские преподаватели постарались) от изучаемого в школе. Есть еще один нюанс, который мешает видеть как раз достижения последнего времени, не входящие в общую программу, — спрашивать о них нельзя, проявить их абитуриенту негде. Так что картина, которую видят вузы, может быть принята только после тщательного анализа и с большими поправками. Конечно, когда введут ЕГЭ, у нас исчезнет последняя возможность хоть как-то судить о том, что происходит в школе (другой вопрос — нужна она нам или нет? — тоже не праздный).

Последние три года мне довелось участвовать в качестве эксперта в конкурсах школьной прессы, которые проводит журнал «Лицейское и гимназическое образование» (соответственно, в пятом, шестом и седьмом). Экспертной группе конкурса было вменено в обязанность просматривать и выборочно читать громадный объем материала — газеты, журналы, альманахи, сборники исследовательских и творческих работ, издаваемые в учебных заведениях и воспитательных центрах всей России — от Петропавловска до Калининграда и от Якутии до Краснодара. Сам по себе это материал громадный и пестрый. Насколько он позволяет судить о современной молодежи — вопрос, который нуждается в обсуждении и на который ниже я дам посильный ответ. Но очевидно уже во всяком случае то, что через одни руки такой громадный и разнородный материал проходит нечасто. Это дает мне основание предполагать, что мои наблюдения будут небезынтересны и с объективной точки зрения.

У экспертизы есть свои особенности. Пытаясь сравнивать издания и выстроить для оценки их относительного достоинства достоверную шкалу, приходится, с одной стороны, принимать во внимание множество формальных моментов, с другой — абстрагироваться от всего яркого и индивидуального, что относится к личности автора больше, чем к изданию как таковому. Потому вся конкурсная аналитика страдает объяснимой и простительной однобокостью: предмет анализа — литературно-педагогическая концепция издания, а вовсе не современная молодежь как таковая и не ее особенности. Трудность в рамках конкурсной текучки сделать общественным достоянием ценность наших находок и наблюдений заставила руководителя экспертной группы Валентина Эрастовича Белецкого предложить коллегам составить анто-

логию (не только поэтическую), которая бы отразила лучшее, попавшее на страницы школьных изданий. Первая часть нашего труда уже вышла («Покуда я пребуду в этом мире...» Антология школьной лирики. Ч. I / сост. В. Белецкий, А. Любжин. М., 2008); вторая появится весной следующего года. Мой портрет будет основан прежде всего на материалах этого издания. Поскольку моя цель — портрет коллективный, я не буду указывать имен авторов (это либо старшеклассники, либо студенты; издания представлены от последних лет XX в. до нынешнего дня, т. е. самым старшим сейчас может быть около тридцати), только пол и географический пункт.

Вернемся к уже заданному вопросу. Насколько такой портрет может быть достоверным? Сначала, понятное дело, речь пойдет об ограничениях.

Во-первых, не все школы имеют периодические издания, и если имеют — далеко не все попало в наши ласковые руки. Но, собственно, если бы не было этого обстоятельства, не могло бы быть и конкурса, и издания, о котором шла речь, а было бы только несколько бумажных монументов над телами экспертов. Важно понять, чем школа-участница нашего конкурса отличается от таковой же, в нем не участвующей. В рамках конкурса как-то проводилась проверка «вручную» гипотезы, что больше половины школ имеют свои издания; гипотеза не подтвердилась. И здесь можно сделать лишь один робкий предварительный вывод: школы с именем обычно имеют свои издания, редко берущие главные призы, но, как правило, весьма высокого уровня (напр., моя любимая 610-я петербургская гимназия издает альманах «Абарис», который в силу ряда забавных причин на конкурс не попал); но вообще это дело складывается там, где найдется соответствующий человек, который смог бы взвалить его себе на плечи. Таким образом, у нас есть два элемента — элемент качества и элемент случайности. Следовательно, общая картина будет выглядеть благоприятнее, чем она есть на самом деле, но поправку при желании можно оценить. По программам школы с именем далеко не всегда отличаются от обычных, и в общем и целом эти отличия следует признать незначительными; но вот как раз уровень учащих и учащихся может разниться очень сильно, и потому коэффициент поправки нужно держать в голове.

Второе: кто именно будет писать в школьном издании? Здесь мы можем ожидать односторонности: перед нами предстанет молодежь с литературными талантами и амбициями, лирики, а о математиках-физиках-химиках мы узна́ем из официальной хроники и списков победителей

олимпиад. Так оно обычно и бывает, хотя есть и блистательные исключения (отмечу — вопреки собственным правилам и обязательствам — барнаульский математический лицей «Грани» с журналом «Гранки», где во главу угла ставится жизненная достоверность переживания и описания, а в основу воспитания, в т. ч. литературного — жесткий диалог поколений)[2]. Конечно, «глубокие и молчаливые» останутся недоступны нашему наблюдению — у преподавателей и руководителей дойдут до них руки в последнюю очередь[3]. Естественно, те, что не пишут стихи или прозу, а пьют пиво в подворотнях, тоже если и попадут на страницы школьных изданий, то как объект изображения, а не как авторы. Можно ли считать их достоянием одной только нашей эпохи — даже с учетом того, что пиво сегодня доступнее, чем двадцать лет тому назад? Полагаем, что в общем и целом эти искажения вряд ли так сильно видоизменят общую картину — в особенности там, где она затрагивает интересы и жизнь молодежи. Мой портрет получится немного более оптимистическим, чем ему надлежало бы быть, это правда; он будет охватывать лишь меньшую часть юношества, оставляя в стороне фанатов подворотен и компьютерных игр, — и это тоже правда. Но не так ли мы судим о пушкинском поколении — молчаливо устраняя большинство, интересовавшееся (говорим о высших сословиях) вином, картами и травлей зайцев?

Сначала — несколько стилистических замечаний. Самых разнородных явлений в области словесности, доступных молодежи, сейчас очень много — можно выбирать любую традицию. Однако (за исключением относительно многочисленных экспериментов в «японском» стиле) безраздельное господство принадлежит классической, «пушкинской» (хотя и расшатанной современной вольностью) форме русского стиха. Отступления от нее выглядят скорее как недостаток умения, чем как дерзновенный прорыв. «Пушкинская» форма тяготеет к простоте и прозрачности — именно в этой тяге Г. П. Федотов усматривал основное эстетическое достоинство русского народа, считая его призванным к классическому творчеству.

Важной особенностью этой формы является и отсутствие в сколько-нибудь значительных количествах (несмотря на все давление современных эстетических достижений) грубого и неприличного: в быту молодежь, безусловно, всем этим не гнушается, но чувство иерархии в словесной области у нее живо. Учитывая, что мы живем в мире не Турге-

[2] Это не значит, разумеется, что все барнаульские цитаты, которых будет много, — из данного журнала. Сразу заявим, что это не так.

[3] Девочки в школьных изданиях несколько активнее, чем мальчики.

невых и Баратынских, а Сорокиных и Кибировых, сами по себе эти формальные ориентиры — уже признак душевного здоровья. Вот что пишет, напр., двадцатилетний юноша из Омска:

> Жизнь можно писать стихами, а можно матерным словом,
> Причем во втором варианте лучше на белой стене.
> Так будет гораздо проще казаться вполне здоровым
> Членом здорового общества, где проза жизни в цене.

И еще одно. Текст не лжет, а молодым, которые берутся за перо, лгать трудно вдвойне. Потому сколько-нибудь опытному читателю достаточно легко различить, где они пишут по велению души, а где — по заказу. Они послушны и обучаемы (об этом превосходно писала на страницах «Русского журнала» Надежда Шапиро[4]), они действительно думают, что переживают все, что им предписывают пережить старшие; но написанные ими тексты доказывают, что это не так. Естественно, в 2005 г. была в школьной прессе волна публикаций, связанных с победным юбилеем; стихи и проза военной тематики встречались (хотя значительно реже) и до, и после этой даты. Тем не менее среди всего множества чрезвычайно трудно найти не только достойные, но и просто сносные тексты; почти все, кто брался за эту тему, с усилием, натужно выдавливали из себя «высокий стиль», забывая не только те навыки, которыми вроде бы овладели, но и элементарные значения слов. Вполне формально отнеслась молодежь и к поступившему от старшего поколения требованию собрать воспоминания ветеранов войны и труда — то, что из этого получилось (за редчайшими исключениями), очень мало дает для изучения военной мифологии и совсем ничего — для познания самой войны. Это — на заметку тем, кто хотел бы «собрать» русское национальное единство на Второй Мировой. Делать это уже поздно — из сферы непосредственного эмоционального опыта она выпала (два поколения — крайний срок), а преимущество экзотики и красоты на стороне более давних событий. При этом упрекнуть молодежь в равнодушии к нашему прошлому нельзя — это мы тоже надеемся показать. И — забегая вперед — патриотизм их — не только искусственный, напыщенно-трескучий (такой тоже есть, хотя в антологию он, понятное дело, попасть не мог), но и тихий, целомудренный, сердечный. Как у этой девушки из города Новобурейска Амурской области, о существовании которого я, вероятно, без этого конкурса и не знал бы:

[4] URL: http://old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20031218_nsh.html.

Чем старше становлюсь,
Тем ближе и родней
Рябиновая Русь
И облака над ней,

Прощальный звон шмеля,
Последний лист ольхи,
Усталые поля,
Негромкие стихи.
И тот святой покой
Погоста, что пророс
Над малою рекой
Средь сосен и берез.

Там заросли пусты,
И, выстроившись в ряд
Там звезды и кресты
Ушедших сон хранят.

И — слезы на глазах,
И сквозь их пелену
Я вижу всю в слезах
Родную сторону...

Вернемся назад, к нашим общим проблемам, — надеюсь, уже в последний раз. Главным преступлением молодежи, замеченным нами, является плагиат (переписывание в свою пользу стихов от Тютчева до В. Тушновой). Мой коллега справедливо усматривает и в этом свою положительную сторону: «Крадут обычно то, что представляет ценность; дети хотят себя видеть поэтами, высказываться как они, то есть это по-прежнему в цене у наших младших сограждан»[5]. Тем не менее хлопот это стоило многих: все тексты, где формальные навыки не соответствовали возрасту, мы проверяли доступными способами; полной гарантии это, конечно же, не дает, но основной массив украденного — надеюсь — был отсечен.

После этого растянувшегося предисловия можно приступать и к обзору, который сведется к подборке комментированных цитат. Основной массив — и удачного, и неудачного — «вечная» тема. Ее эмоциональный

[5] Белецкий В. Э. Прививка от иронии. — Покуда я пребуду в этом мире... Антология школьной лирики. Ч. I. С. 9.

диапазон предельно широк — от предвкушения счастья или предельного счастья, напр., такого, как у этой девушки из Скопина Рязанской области:

Когда всем сердцем веришь в чудо,
Когда его всей жизнью ждешь —
Оно придет. Придет оттуда,
Откуда ты в тот день придешь.

Не важен год и день недели,
Не важно, сколько нужно ждать,
Чтоб сквозь туманы и метели
Тебя однажды угадать.

Все звуки мира станут тише:
Ему не нужно будет слов.
Настанет день, и я услышу
Далекий звук твоих шагов.

или как у этого петербургского юноши:

Ноябрь. Осень. День ненастный.
Теснятся в небе облака.
Тебе шестнадцать, ты прекрасна,
Так утонченна и легка.

Кружатся листья и способны
Своим кружением увлечь.
Твоя походка бесподобна,
Движенья чудны чутких плеч.

Во мгле туманной за оконцем
Весь свет дневной совсем зачах.
Твой взгляд сияет словно Солнце,
И я стою в его лучах,

до разрыва, которым парень из Барнаула отстаивает свою свободу:

Не жди меня, я не вернусь,
Тебя люблю, но гордость выше.
В другое море окунусь,
Другую музыку услышу.

Ты думала, я раб навек,
Снесу все муки, оскорбленья.
Но я не раб, я — человек,
И я свободен от рожденья.

Но широкий эмоциональный диапазон вовсе не влечет за собой широты диапазона стилистического или — если так можно выразиться — жизненного: и в стихах, и в отраженной в них жизни господствует «высокий стиль». И если наблюдатели считают это поколение более развращенным, чем другие, то нужно напомнить, что есть основания и для совершенно противоположной точки зрения; напротив, чистоту и целомудрие чувств оно часто сохраняет среди более сильных соблазнов, которых часто не выдерживали опьяненные даром доставшейся уже в зрелом возрасте свободой отцы.

Статья вторая[6]

Теперь посмотрим, как молодежь видит самое себя. Вот исповедь сына века, принадлежащая перу барнаульского старшеклассника:

«Когда вы последний раз, выслушав очередную нравоучительную нотацию, безоговорочно согласились и побежали исправляться? Не припоминаете? Конечно, ведь сейчас каждый сам себе учебник морали и этики. Да и не в этом дело. Каждое последующее поколение считает себя умнее предыдущего (иногда не без оснований), ссылаясь на смену окружающих нас реалий, чтобы подчеркнуть отсталость взглядов нудных “предков”. Каждое! Только наши родители, бабушки/дедушки неохотно в этом признаются: “Да, мы не очень-то слушали тех, кто “знал жизнь”, но все же...” И, тем не менее, раньше больший процент нравоучений (обу-

[6] Эта часть публикуется впервые.

чения нравам) впитывался, усваивался, переваривался. (Гарантировать, конечно, не берусь, ибо сам отношусь к поколению, родившемуся в СССР, а выросшему под звуки прорывавшейся с Запада техно-хаус-данс-музыки, с бутылкой "пепси" в руках.)

А сегодня? Ну разве прислушается ребенок к старшему, когда с экрана TV, из СМИ отовсюду — на невообразимом сленге льется пропаганда FREE-LIFE. Get the life! Что выберет подрастающее поколение? Долго гадать не нужно, сам такой... Свобода жизни, свобода движений. Свобода от чего и во имя чего?

У Чака Поланика есть такие слова: "Только опустившись на самое дно, мы сможем обрести Свободу". Вообще-то они принадлежат демону-разрушителю, alter ego главного героя "Бойцовского клуба". Но юное поколение, вырвав их из контекста, сделало, похоже, своим жизненным кредо и старательно пытается опуститься на дно, причем иногда с разбега. Вы как, на пути на дно или уже свободны? А свобода в выборе, она между чем и чем? Наверное, между "Bavaria" и "Tuborg", "Rothmans" и "Chesterfield". Ну не между оперой Верди и "Бесами" Достоевского же, не смешите! Мне ежедневно внушают с экрана, что с пивом по жизни я свободен. В это верить легко и приятно, не то, что в бубнение типа "не будешь трудиться — ничего не добьешься" или "кто не совершенствуется, тот космический мусор". На ваше "да" ответим "нет"! Это мы, не узнаете? Продукт эпохи, созданной вами, товарищи взрослые. Так сказать, new generation, и уже не "P", не "Y", а поколение неизвестности. Эпоха матрицы и MTV sound product.

Только вот что-то наглотался я уже такой свободы, если честно. Хотя согласен, что свобода — это возможность почувствовать себя Человеком после того, как выберешься из глубокой выгребной ямы с клубком ядовитых змей. Вот только надо ли туда попадать, чтобы понять это? Ах да, я забыл: новое поколение не любит нравоучений. Да и не вправе я учить кого-то: сам еще "Pepsi" из руки не выпустил и сигарету из-за уха не вынул. Только звук у TV убрал, так легче. Просто картинка. А вы?

Мораль здесь не ищите. Ее нет. Сказка кончилась. Занавес».

Хорошо, морали искать не будем. Нас интересует не она, а обертоны этой бравирующей искренности. Как французы XIX в., юноша, — вероятно, никогда в жизни не читавший Мюссе и «проклятых поэтов» и вряд ли даже слышавший о них, — находит удовольствие в демонизации реальности — не слишком, а слегка: «выгребной ямой с клубком ядовитых змей» и «дном» у него называются вещи сравнительно безобидные, всего-то навсего не самые полезные для здоровья сорта напитков и сигарет и не самая приятная для разборчивых ушей музыка. Забавно, никаким

порокам как следует не отдавшись, никакой настоящей подлости не совершив, повторить то, в чем тебя обвиняют взрослые: думаю, именно в силу этих мотивов молодые часто так легко и соглашаются с оценкой своего поколения, высказанной старшими, и поддерживают их в уверенности, что все обстоит именно так: и фальшивых-то ассигнаций они делатели, и все, как один, глядят в Наполеоны. Но если бравада соскакивает и речь от первого лица не связана такой мотивировкой, картина получается совершенно иной. Вот как ощущает себя москвичка-старшеклассница *в бутике:*

Застежки, бисер, блеск одежды…
Толпа народа, деньги, смрад.
В глазах — азарт, в глазах — надежда.
Здесь просто клоунов парад.

Ремни, шнурки, завязки, стразы.
Тупые взгляды, мысли, фразы…
Круговорот зонтов и петель.
Язвительность нелепых сплетен.

Ты в этой яркой кутерьме,
Как за решеткою в тюрьме.
Гламура зыбкий водоем.
Не утонуть тебе бы в нем…

Вот еще одна картинка: так видит своих сверстников парень из Москвы (дата — 1998 г.):

Мой класс

Хорошие люди. Мне нравится с ними.
Умеют понять, и страдать, и любить.
И кто бы когда ни назвал их плохими,
Не может меня он переубедить.

Различные люди, и в каждом — вселенная,
Доступная, впрочем, немногим извне.

Такая прекрасная — к несчастию, бренная,
Как все на изменчивой нашей земле.

Бывает, на солнце находит затмение.
Бывает, на разум находит беда.
Мои одноклассники — мое поколение,
Из сонма небесных — святая звезда.

Не самая яркая, не самая тусклая,
Не самая светлая, но все же — не тьма,
Пока что ей на небосводе не узко.
Пока что не узко в границах ума.

Здесь крен не такой — противоположный «цветам зла» в стиле французских романтиков. Если бы я был редактором и работал с текстом этого юноши, слово «святая» я попросил бы заменить каким-нибудь другим. Оно стилистически диссонирует — и на фоне стихотворения, и на фоне реальности. Так же диссонирует, как и наивный демонизм, заключающийся в пиве и MTV sound product. Все остальное — и по тону, и по содержанию исключительно трезво. Ему вторит юноша из Нижнего Новгорода:

Под шальными небесами
Трудно что-то предсказать,
Но хотя б однажды сами
Можем музыку сыграть.

Превращая будни в праздник,
Превращая скуку в смех,
Хочется хотя б отчасти
Чуть добрее сделать век.

И еще ода исповедь-призыв — совсем недавняя (2005), принадлежащая девушке из Москвы:

Твой путь

Нам не изведать всех путей,
По всем дорогам не пройти,

Нам не осмыслить всех идей,
И всех решений не найти.

Зато мы можем выбрать путь,
Один-единственный и свой,
Бесстрашно на него шагнуть,
Пройти, с поднятою главой...

А можно спрятаться и ждать,
Когда костлявая придет.
Дорог себе не выбирать
И думать, что само пройдет...

А я желаю вам всегда
За сердцем следовать своим.
Не доверяйтесь никогда
Словам и мнениям чужим!

Еще несколько тем. Одна из важнейших — религиозное постижение жизни — не слишком увлекает молодежь. Хотя золотые купола не так редко декорируют описываемый ими условный пейзаж, вопросы веры и неверия сами по себе, — казалось бы, жгучие и насущные, — затрагиваются спорадически. Мне, конечно, хотелось бы, чтобы дело обстояло противоположным образом; но реальность не всегда обязана считаться с нашими желаниями. Если религиозные вопросы и затрагиваются, как правило, образом, далеким от ортодоксальности; если и есть жанр, который совсем не в моде, — переложения псалмов, столь увлекавшие русских поэтов XVIII — начала XIX в. И здесь — признаюсь честно — мне тоже хотелось бы совершенно иной картины. Но предоставим слово молодым поэтам. Вот как описывает свой религиозный опыт девушка из Новосибирска:

Журавлиной печалью полны
Колокольни молчащего храма...
Ты ввела меня за руку, мама,
В это царство молитв, тишины.
И, исполнены русской тоски,
Вниз смотрели печальные лики.
Скит лесной. Русский дух земляники,
И излучина нежной реки.

Был покой под защитой креста.
В детстве веровал в Бога и в чудо.
Было жаль почему-то Иуду,
Обреченного выдать Христа.

Журавлиною стаей года
Отлетели по раннему снегу,
Я ушел от святого ковчега,
Я от веры ушел навсегда.

И нигде не нашел я ответ.
Жаль теперь той наивной химеры,
Детской пахнущей матерью веры
Земляничных неграмотных лет.

Колокольная прелесть тоски
Над молчащим смирением храма...
Проведи меня за руку, мама,
Через воды небесной реки.

А это пишет ее ровесница из Барнаула (в Барнауле мы проводим больше времени, чем, казалось бы, должны, но — увы — если Ставрополь и Саратов представлены хуже, в этом вина случайных обстоятельств[7]). Вот небольшой отрывок из поэмы «Встреча с Апостолом»:

...Воистину люди добры и несчастны.
Мы к Богу взываем: прости и забудь.
Увы, управлять мы душою не властны,
Лишь властны направить на истинный путь.
А завтра появится новое чудо,
Которое, может быть, так же распнут,
И в этом повинен не только Иуда,
А тысячи точно таких же иуд.
Но даже они получили прощенье,
А ты же не бойся по жизни ступать.
И помни, глаголет Христово ученье:
Блаженны лишь те, кто умеет прощать.

[7] Лидером школьной прессы является не Москва, как можно было бы ожидать, а — если верить нашим материалам — Новосибирск.

Смотри, он все видит, Он все понимает,
Прощай же и ты, да воздастся тебе. —
И старец покорно свой путь продолжает,
Бредет, повинуясь жестокой судьбе.
С тех пор я по миру брожу неустанно,
Но часто теперь перед взором моим
Проходит Апостол Андрей Первозванный
И город, священный Иерусалим.

У неортодоксальности обоих текстов — скажем сразу — единый психологический источник: христианство кажется молодежи слишком жестким и жестоким. Они слышат Благую весть лишь о милосердии, но не о суде. И совмещение необходимости соблазна и обреченности соблазнителя в Господнем домостроительстве — то, с чем им примириться труднее всего. Решение этого противоречия может относиться лишь к индивидуальной судьбе. Но — так или иначе — не жестокость, не эгоизм является здесь исходным пунктом. Кстати, вот о жестокости и эгоизме — текст старшеклассницы из Хабаровска, столь же редкий, как и стихи о религии:

Я — актер, зловещий пилигрим.
Я играю слово «ненавидеть».
В жизнь иду я, не смывая грим.
Моего лица никто не видит.

Стерва, Сцилла, Черная Вдова,
Ведьма — жизнь такую не обидит.
Я играю, прячась за слова,
Моего лица никто не видит.

На душе — замерзшая вода.
Настоящей стать? Да нет, не выйдет!
Маски можно рвать тогда, когда
Твоего лица никто не видит.

Еще одна важная тема. Как наша молодежь относится к прошлому России, насколько хорошо его знает?

Вот парень из Краснодара (сейчас, если я не ошибаюсь, он московский студент) представляет себя бойцом на льду Чудского озера. И стих

его — еще не сформировавшийся, с сильными огрехами, но кряжистый, надежный, как этот воображаемый боец:

Меч — из ножен! Меч изношен,
Но не стерт — остер и тверд.
Гневом лик мой перекошен
Против злых тевтонских орд.

Не пробить кольчуги зерна,
Выдюжит мой верный щит.
Наш союзник — лед озерный
Под пятой врага трещит.

Враг забился как в падучей,
На две части рассечен,
Знали ж, псы, сюда идучи,
Ведали: кто к нам с мечом...

Его увлекают и куда более древние воспоминания:

Подо мною буянят седые валы,
Надо мною ликуют лихие ветра,
Я стою на уступе отвесной скалы,
Я дышу ароматами моря и трав.

Здесь почти осязаема времени пыль,
Здесь прошедшее словно бы чуешь в руках.
Здесь мне море рокочет суровую быль
О былом, о минувших навеки веках.

Здесь как будто у некой незримой черты
Меж былым и грядущим стирается грань,
И все явственней слышу я из темноты
Зов твой дальний, извечная Тьмутаракань.

А вот автора этих строк — юноши из Барнаула — уже нет в живых. Одно из четырех его исторических писем (*Ковно, 1915*):

«Чавкала под ногами грязь. Лил дождь. За лесом стучали пулеметы. Как тяжело: мы отступали, отступали болезненно, теряя сотни человек.

Не хватало патронов — мы шли в штыки. А в лицо нам били немецкие пулеметы, и атаки захлебывались в крови. Немцы добивали нас артиллерией. И мы отступали, истекая кровью через грязные бинты. Надо было прикрыть отступление.

Мне не забыть блеск золотых нитей погона с двуглавым орлом. Полковник размял сигару в пальцах и, внимательно посмотрев на меня, спросил:

— Вам, юнкер, жить не надоело? Только честно.

Как будто бы он знал все. Я вспомнил письмо невесты: “Прости меня, но волею обстоятельств...” и так далее. Невесты у меня не стало.

Вспомнил экзамен в Академию: профессор долго смотрел то на меня, то на мои рисунки, потом с шумом выдохнул струю густого дыма и протянул назад все мои надежды. Вот и жить надоело.

— Это, конечно, лучше, чем иметь дело с жизнелюбивыми гусарами. Суть: мы отходим на Ковно, на северо-восток. Немцы должны пойти на юг. Вы будете прикрывать шестое шоссе.

— Будто мы...

— Вот именно, будто вы заградотряд.

В голове щелкнуло: ну ладно я, а кто спросил тех, кого я сейчас поведу на смерть?

— Вопросы?

— Вопросов нет, Ваше высокоблагородие.

— С Богом, юнкер!

и подумал:

— Кто я? Что мне было предназначено свыше? Хотя теперь все равно. Живым отсюда не выйти.

Едва высунувшись из леса, мы попали под огонь немцев.

— Как эти сволочи здесь оказались? Да еще на грузовиках. По болоту!

Я не знал, что немцы навели гать по старой дамбе посередине болота и теперь косили нас разрывными пулями с машин. А потом примкнули штыки к карабинам и пошли на нас.

Страх льдом заполнил всю мою душу, забившись во все закоулки. Я сунулся лицом в землю, закусив рукав шинели. Но рядом лежали и умирали люди — те самые, с которыми я от самой Казани делил последний сухарь в теплушках, пил водку на перегонах. И эти люди не бежали назад, а, стиснув зубы, ждали врага.

Сначала не спеша, шагом, потом немцы разогнались в своем упорном наступлении, и наш залп — почти в упор — выбил взвод. Потом захлопали

одиночные выстрелы, штыки блеснули страшно близко. Я взвел курок. И больше почти ничего не помню. Помню, как мы поднялись в контратаку, как побежали немцы, как я упал, задохнувшись от боли, как замолкли отбитые пулеметы.

Еще помню дорогу в госпиталь. Рядом лежал пленный немецкий унтер-офицер. Из его кармана выпала фотография. Я взял ее липкими от крови пальцами.

— Красивая. Наверное, полячка...

И я вспомнил все. И Берлин, и Ригу, и Москву...

И мне стало жутко больно оттого, что ты была так рядом, а я тебя все время терял... И я искал тебя потом долго... И так и не нашел...

И вечная ночь спустилась на Землю...»

Когда я готовил его к публикации, я заменил всего одно слово — «благородие» на «высокоблагородие». Сам он этого не знал, а подсказать было некому. Но в его возрасте я не мог написать ничего подобного — не только содержательно, конечно, а и просто на уровне знаний. И никого из своих знакомых не помню, кто бы мог. Он — из тех, кто мог бы одной своей личностью спасти честь целого поколения.

И — чуть более поздняя эпоха — глазами девушки из Новосибирска:

Февральский бал я помню, милый князь,
Семнадцать мне, я с веком родилась,
И он привел меня в предсмертный мир
На свой безумный и кровавый пир.

Февральский бал я помню, милый князь,
Мы танцевали, весело смеясь...
Вы возвращались, русские сыны,
С полей одной в кошмар другой войны...
Побег на юг. Батум. И благовест
Нас провожал от близких сердцу мест.
И, как ребенок, генерал рыдал,
И клялся, и вернуться обещал.

И таял берег родины вдали,
А благовест летел на край земли.
И из тумана каждый слышал зов
России и ее колоколов...

Лишь помню я измятые листки,
Одно письмо, в котором две строки:
«Мы — на восток. России больше нет.
И не пишите больше мне, Annette».

И чего стоят, на чем основаны упреки старших в равнодушии? Кстати, о чужой истории — очень мало или почти ничего. Вряд ли, впрочем, это заслуживает одобрения (дело, конечно же, в кругозоре, а не в патриотизме). Но ничего не попишешь — этому учили плохо и научить не смогли.

О природе и русском пейзаже писать не будем потому, что здесь количество цитат и отрывков — вполне удачных, самых, может быть, удачных и прочувствованных — было бы слишком велико. Возьмем другую грань живой природы — домашних любимцев. Здесь приведем три примера — стихотворения девушек из Вятки и Новосибирска и юноши из Москвы.

Кошке моей

Вечно юный египетский бог,
Император китайский лукавый...
Этой грацией манит Восток,
В этой гордости — Севера слава...

Твой ночной силуэт на окне
И полеты по снам в полнолунье
Оглушают меня в тишине,
О моя, но чужая колдунья.

Кошачье

Я кошка, что бродит сама по себе.
Я — та, что приносит вам запах крыш.
Я здесь, растворилась в осеннем дожде,
Но ты не увидишь, пока ты не спишь.
В тот день, когда ветер развеял слова,
Поскольку слова стали вам не нужны,
Услышали кошку вы или листва
Шуршит под ногами у старой весны?
Нет, это не я — здесь меня больше нет.
Молчание солнца у нового дня
Приносит с собой молчаливый рассвет —
Без запаха крыш — и теперь без меня.

У меня была собака,
Я ее любил,
Она тапочки сожрала,
Я ее любил,
Она писала на коврик,
Я ее любил,
Весь линолеум изгрызла —
Я ее любил.
Я сказал своей собаке —
«Видишь, все терплю».
И ответила собака:
«Я тебя люблю».

И здесь мы видим ту же картину — тонкость ощущений и внутреннее несогласие с жестокостью жизни. И теперь переходим к экзистенциальным темам — к жизни и смерти. Вот несколько совершенно разных мироощущений — ужас в стихах старшеклассницы из Новосибирска —

Страшная вещь одиночество.
Белая, словно фата.

Только не сбыться пророчеству,
Только в душе пустота.

Имени нету и отчества.
Сбыться мечта не смогла.
Страшная вещь — одиночество,
Черная адская мгла.

Ступает ее высочество
В парче, в золотистых тонах.
Царица она — одиночество.
...Но только тоже одна. —

и неукротимая жизненная энергия ее ровесника-ростовчанина:

Надо жить нараспашку,
На скаку, на ветру.
Я родился в рубашке
И в рубашке помру.

Надо гнать по ухабам,
Напролом, во всю прыть.
Если нет — то когда мы
Сможем все пережить?!

И растрепанным, рьяно,
Спотыкаясь, бежать.
Люди, лошади, сани
Пусть уносятся вспять.

И, хорал недослушав,
Постучаться туда:
— Упокой мою душу!
Усмири навсегда!

Смерть же мыслится чаще всего как рубеж; их интересует, что будет после, в мире без них. Так, напр., у семнадцатилетней девушки из Хабаровска:

Все это еще повторится: такие же будут люди,
Такое же будет счастье, но только вот нас не будет.
Такие же будут зимы, такие ж весною грозы.
И дождь постучит в окошко такой же азбукой Морзе.
Такая же будет радость, такое же будет горе.
Все это будет с другими, но только не с нами, спорим?
Другие влюбляться станут, другие осветят ночи,
А наше с тобою время, как пыль, разлетится в клочья.
И будут такие же лица, и спать будут с нашими снами.
Все это еще повторится, но только уже не с нами.

Ей вторит девятиклассница из-под Рязани, из города Скопин:

После нас останется птичий свист,
После нас останется солнца свет,
Опадет с деревьев последний лист,
Кто-то скажет: «Их уже нет...»

После нас на желтых сыпучих песках
Смоют дождики робкий мой след,
После нас на теплых речных берегах
Кто-то скажет: «Их больше нет...»

После нас останется память в сердцах,
На губах вкус полыни от слез,
Стрелки, вставшие мирно на старых часах,
И в лугах миллионы рос...

Но совсем иначе — пушкинский ямб подчеркивает благородство чувств — у вятского юноши. Смерть для него то, что бросает вспышку света на всю жизнь и испытывает ее ценности:

Как поэтично и красиво
Мы представляем смерть свою,
Пока мы молоды и живы,
Пока мы все еще в строю.

В бою с врагом иль на дуэли
Удар клинка иль выстрел в грудь!

Во имя благородной цели
Упасть и вечным сном уснуть...

И, постепенно холодея,
Промолвить пламенную речь,
Воспеть Эрато и Психею,
Любовь, Перо, Свободу, Меч!

И, наконец, предельное и серьезное — поэзия как таковая. К серьезному и отношение серьезное и целомудренное. Поэзия — не «искусство слова», «жизнь и поэзия — одно», и дай им Бог удержаться на достигнутой высоте. Вот пишет одиннадцатиклассница из Иванова:

Мои стихи

В моих стихах нет смысла,
Нет рифмы, ритма, слога,
И никому не нужен
Полуночный мой бред.
Мои стихи непрочны,
Прочна лишь вера в Бога,
Но не судите строго:
Мне лишь шестнадцать лет.

Писала для себя я
Полуночной порою,
Когда мечты летали
В моей больной душе.
И я была другая,
И я была собою,
И только звезды знали,
Что сложен стих уже.

Быть может, в чьем-то сердце
Для них найдется место,
А если нет — не страшно,
Стихи-то ведь мои:
Быть может, кто-то вспомнит
Под них о дне вчерашнем,

О юности прошедшей
И даже о любви!

Ее ровесник из уже упоминавшегося г. Скопин:

...Все умиленья юных лет
Слились в твой образ — нет чудесней,
И я, наверно, не поэт —
Душа, наполненная песней...

И, наконец, добавим еще три строфы девушки из Новосибирска:

К стихам, как к сладостной мороке,
Спешу с волнением в руке.
Ах, эти маленькие строки
На белом крохотном листке!

Их появленья не просила,
Но мне казалось иногда,
Что в них таинственная сила
И величайшая беда,

И наказанье, и награда,
На весь отпущенный мне срок.
И думалось: мне их не надо...
Но как прожить без этих строк?

Цитаты можно было бы продолжать еще долго. И расширять тематический диапазон. Но пора уже и остановиться.

Молодым — повторим еще раз — трудно лгать. Безусловно, приведенные нами тексты неравноценны. Но определенная планка в них была — и это планка не только состоявшегося выражения, но и подлинности переживаний.

Да, перед нами меньшинство, едва заметное на общем фоне. Но, с одной стороны, то, что удается выразить одному, чувствуют многие, а с другой — именно то меньшинство, которое имеет свою физиономию, и

способно наложить свой отпечаток на эпоху. О поколении будут судить по ним — а не по «пьющим пиво в подворотнях», о которых забудут, как мы забыли — за редкими исключениями — охотников и кутил пушкинской эпохи. И это меньшинство поражает своим душевным здоровьем. Развратителям не поверили, среди грязи остались чистыми, в потоках оглушающей лжи сохранили здравый ум и любовь к истине, любовь к жизни, к природе, к своему прошлому. Да и жестокость окружающего мира не слишком усвоили. Современное молодое поколение России — таково мое глубокое убеждение — ни умом, ни образованностью, ни талантом, ни совестью не уступает ни одному другому из русских поколений.

В качестве эпилога — очень мне понравившееся своей интонацией стихотворение хабаровской старшеклассницы.

Корова со школьной доски

Последний год мы сидим за партой
И слушаем школьный звонок.
Последний забег, а другие старты
Уже для других ног.

Мы вырасти толком-то не успели
И взрослыми стали вдруг.
А мамы пойдут покупать портфели
Уже для других рук.

И будет доска, а на ней — корова
Уже для других глаз.
Все это повторится снова,
Но только уже без нас.

А мы, распрощавшись с учителями,
Уйдем покорять институт.
Секреты, что делали нас друзьями,
С последней тетрадкой уйдут.

Мы будем встречаться все реже и реже,
Лукавя уже и тая,
И жизнь, что была у нас общей прежде,
У каждого станет своя.

А может, встречаться не будем даже
И станем совсем далеки,
Но нам будет сниться одна и та же
Корова со школьной доски...

Полемика о проекте стандарта старшей школы[1]

Накал общественных страстей вокруг проекта стандартов старшей школы, которым разработчики сделали неосторожную рекламу, беспрецедентен для истории постсоветского образования, — беспрецедентен даже на фоне весьма упорной борьбы против концепции двенадцатилетнего образования и против ЕГЭ; беспрецедентен даже с учетом того обстоятельства, что ни одна образовательная инициатива, выдвинутая сверху, не была принята благосклонно педагогическим сообществом и лейтмотивом критики всегда был призыв не трогать советскую школу и оставить все, как есть. Этот накал высветил весьма серьезные и болезненные проблемы нашего образования, значительно более глубокие, чем то, что затронула данная полемика и что она могла бы затронуть, если бы ее участники пытались — в меру сил и умения — анализировать ситуацию, а не соревноваться друг с другом, кто использует больше черной краски для своих прогнозов; впрочем, критики — при том, что они старались быть похожими друг на друга, — исходили из разных позиций, разного опыта и разных педагогических идеалов. С другой стороны, положения стандарта были сформулированы невнят-

[1] Вопросы образования. 2011. № 2. С. 183–192.

но. Специалисты одной из лучших современных русских школ — петербургской гимназии № 610[2] — поняли намерение образовательного руководства сохранить за центром 40 % учебного времени как желание отвести его на четыре предмета из обязательного ядра — ОБЖ, физкультура, «Россия в мире» и индивидуальный проект; вряд ли у министерства были такие намерения, но, с другой стороны, ничто не мешает воспринять стандарт именно так.

В болезненной и бурной реакции сказалось — вполне заслуженное — «недоверие к начальству». Вот, напр., письмо, составленное главным редактором газеты «Литература» Сергеем Владимировичем Волковым; оно содержит очевидные для всех полемические преувеличения: «для такой страны, как Россия, является не просто невыгодным, но и противоестественным отказ от обязательного изучения старшими подростками русской литературы, которая по сути и представляет собой Россию в мире и является для граждан страны основой безопасности жизнедеятельности. Напомним: в старших классах читают Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Островского, Гончарова, Лескова, Достоевского, Толстого, Чехова, Блока, Ахматову, Булгакова, Шолохова, Платонова, Солженицына… Без изучения этой литературы (и именно в том возрасте, в котором находятся старшеклассники) невозможно формировать ту личность, о которой так гладко и красиво повествует стандарт»[3]. Кроме чисто ведомственных соображений — преподаватели русской словесности прекрасно понимают, что на добровольное знакомство с их предметом рассчитывать не приходится, — здесь содержится фактически неверная и обидная для многих поколений русских школьников мысль, будто полноценным человеком без знания того обширного списка авторов и произведений, который С. В. Волков и его коллеги признали «классикой», стать нельзя. (Напомним читателю: вся русская школа XVIII в. игнорирует русскую словесность в принципе, а позднейшая почти до самой революции «не замечает» современную русскую литературу.) Но даже если эти соображения педагогического опыта и не являются общественным достоянием (историю дореволюционной школы у нас знают очень плохо), есть соображения, которые лежат на поверхности: очевидно, что «Война и мир» и «Тихий Дон» без серьезного административного воздействия прочитаны быть не могут, а социальный контекст, который сделал бы такое воздействие возможным, уже не вернется — как бы этого кому ни хотелось, и в списке есть не одно имя «на любителя» — заставлять зна-

[2] URL: http://610.ru/blog/847.

[3] URL: http://starushkalarina.livejournal.com/60329.html.

комиться с ним целиком всю русскую молодежь непродуктивно. Тем не менее, при всей очевидности этих соображений, письмо было подписано не одной тысячей человек — из которых вряд ли каждый в глубине души так уж желал, чтобы в одиннадцатом классе какой-нибудь С. В. Волков воспитывал его ребенка с помощью обязательных Платонова и Солженицына. Как бы то ни было, группа критиков стандарта численно преобладала.

Были у стандарта и защитники. Прежде всего это трезвые педагоги-практики, которым в идее разгрузки образовательного ядра показалась привлекательной перспектива уменьшить долю иллюзий и обмана (напр., статья Елены Подгорной «Не будут дети это учить!»[4]). Некоторые, не беря под защиту стандарт, показали беспочвенность его критиков, как, напр., известный историк Сергей Владимирович Волков: «Вообще настоящее образование существует ради *образования*, так сказать, “из любви к искусству”. Его можно получить, но нельзя дать. На самом деле это то, что человек приобретает, читая книги и общаясь с образованными людьми, т. е. в основном самостоятельно. И получить его на самом деле хотят относительно немногие. 90 % (если не больше) желают получить *документ* об образовании (что не одно и то же). Масштабы охвата “образованием” всегда обратно пропорциональны его качеству. Но высшее образование способны полноценно получить от силы процентов 10 населения, среднее — разве что в 3–4 раза больше. Когда считается, что получить последнее должны все — оно неизбежно профанируется более, чем на половину»[5]. Эта позиция и представляется нам наиболее перспективной.

Рассмотрим «левую» и «консервативную» критику проекта. В качестве образца первой возьмем резонансную статью С. Г. Кара-Мурзы «О новом образовательном стандарте»[6]. Сергей Георгиевич — известный специалист по манипуляции сознанием; чрезвычайно любопытно взглянуть, как это проявляется в его образовательном манифесте. Сначала — несколько выписок.

«Изучение Стандарта приводит к выводу, что его принятие будет означать пресечение корня русской культуры и культуры народов России, соединившихся на общей мировоззренческой платформе. Переход к новому Стандарту не поможет преодолению кризиса образования (как части

---

4 URL: http://www.gazeta.ru/education/2011/02/15_e_3526634.shtml?page=4&refresh=1298827022#comment_741450.

5 URL: http://salery.livejournal.com/47937.html.

6 URL: http://www.orossii.ru/content/view/221/10008.

нашего системного кризиса), но поведет к снижению качества обучения и воспитания в нашей школе, и Россия надолго выпадет из числа стран с высоким уровнем массовой культуры и знания. Планы модернизации, ликвидации бедности и консолидации гражданской российской нации будут отброшены. Истории известны национальные катастрофы, вызванные подобными разрушительными реформами школы».

Безусловно, если истории известны такие национальные катастрофы (во множественном числе), следовало бы привести хотя бы два исторических примера. Их нет и, полагаю, и не появится. Есть косточка, брошенная критикам: «...русской культуры и культуры народов России, соединившихся на общей мировоззренческой платформе». Обличить этот тезис легко, но тогда полемика уйдет в сторону — на что и рассчитывает автор, оберегая таким образом свои основные тезисы. Продолжим цитирование.

«Данная мной оценка проекта вызвана следующей ключевой установкой — речь идет о радикальном преобразовании всей структуры образовательной программы. Известно, что после долгих дискуссий, продолжавшихся с конца XIX в., советская Россия приняла в строительстве системы народного образования модель единой общеобразовательной школы. Эту школу и унаследовала Россия постсоветская».

Здесь ключевой момент статьи, и нам предстоит остановиться на нем подробнее. Относительно «дискуссий с конца XIX в.» — автор мог просто не знать, что труд преподавателя Казанской Духовной академии и Казанского университета А. П. Щапова «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа», где подробно обоснована концепция всеобуча с естественнонаучным уклоном, вышел еще в 1870 г.

Читатель знает, что между началом «долгих дискуссий» и принятием советской школьной модели произошло крушение русской государственности. Но он вполне может не знать, что — наряду с прочими институтами прежнего государства — была разрушена до основания и старая русская школа. Автор представляет создание новой, советской как «выбор» в результате «дискуссий», тщательно маскируя тот факт, что средняя школа в прежней России была и что она была уничтожена.

Теперь вернемся чуть-чуть назад, к «пресечению корня русской культуры». Автор помнит (и скрывает от читателя), что пресечение корня — не менее радикальное, чем то, которое критикует он, — уже было осуществлено. Таким образом, интеллектуальная честность требовала бы написать: «пресечение корня советской культуры». Но на борьбу за советское культурное наследие широкие массы мобилизовать не полу-

чится; само по себе это словосочетание вызывает улыбку. Потому косвенными средствами, без прямой лжи, только умолчанием нужно создать у читателя впечатление: реформаторы «пресекают корень» всей русской образовательной традиции. Об этом же читаем дальше: «В Стандарте нет обоснования, почему и на каком основании происходит отказ от российской (правильно — советской — *А. Л.*) модели. Где и когда обсуждался такой исторический выбор, и в чем он заключается?» «На мой взгляд, принимать столь фундаментальные и столь долгосрочные решения, как выбор модели средней школы, не уполномочены ни Минобразования, ни даже Правительство. Это предмет общественного договора». Безусловно, полуинтеллигентам, группировавшимся вокруг А. В. Луначарского и Н. К. Крупской, автор этих претензий не предъявляет — у них были полномочия крушить и резать по-живому, не задумываясь о реакции общественности, но разделать то, что они сделали, по мнению С. Г. Кара-Мурзы, власть права не имеет. Почему? Сам по себе вопрос замаскирован и не сразу придет в голову. Можно выразить восхищение — манипулятивная техника автора оказывается на должной высоте.

Но проблема, затронутая им, заслуживает обсуждения по существу. Тем более что представление о преемственности советской школы по отношению к Императорской — вещь достаточно распространенная. Против этого заблуждения нужно выступить со всей решительностью. Императорская школа не имеет ничего общего с советской, поскольку:

1. Императорская школа никогда не была школой всеобуча. Наряду с основными типами среднего образования — классической гимназией с древними языками, готовящей к университету, и реальным училищем с двумя новыми языками, естественными науками и математикой, что давало базу для продолжения образования в технических вузах, были кадетские корпуса, духовные семинарии (военное, морское и духовное ведомства имели учебные системы, не слишком уступающие по мощи образовательному ведомству), коммерческие училища, лицеи, привилегированные учебные заведения вроде Пажеского корпуса и Училища правоведения, громадное многообразие железнодорожных, сельскохозяйственных, ремесленных школ (мы перечислили только мужские; женских типов было меньше, и они отличались от мужских, но развивалось женское образование в последние десятилетия Империи весьма динамично). Таким образом, возможность удовлетворить конкретные образовательные потребности была много шире, чем сейчас.

2. Средние учебные заведения — гимназии и реальные училища — стремились не к «выполнению плана» любой ценой, а к адекватной оцен-

ке ученических способностей и усердия. Отсев в 30–40 % учеников никого не смущал и считался нормальным. Этот пункт неразрывно связан с предыдущим, разумеется, — отчисленным было куда идти. И, конечно, педагогическая честность порождала массовое недовольство русской средней школой: и родители отчисленных, и сами они редко бывали склонны признавать правоту гимназического начальства. В результате общественное мнение было далеко от того, чтобы воспринимать — как то было безо всяких оснований в СССР — свое образование как самое лучшее.

3. Имея в рамках среднего образования один «гуманитарный» и один «естественнонаучный» тип, Россия заботилась о том, чтобы и тем, и другим сообщить достаточно высокий уровень общей культуры. Будучи государством европейским и открытым, Россия давала гимназистам — даже в самом конце, когда модель классического образования подверглась массированной атаке, — один древний и один новый язык (при возможности выучить два древних и два новых), реалистам — два новых языка. Педагогам Империи и в голову не приходило поставить в центр гуманитарного образования русский язык и русскую литературу — суммарно в гимназии им отводилось 3–4 часа, и «русская словесность» считалась и была второстепенным предметом. Не было принято читать с учениками современную литературу — программа останавливалась на Гоголе.

4. Педагоги Российской Империи никогда не признали бы невежественного выпускника советской средней школы имеющим среднее образование. Для них дотягивающим до планки элементом в советской программе была бы только математика (с той оговоркой, разумеется, что далеко не все советские ученики осваивали эту программу). Миф об «энциклопедичности» и «академичности» советского образования заслуживает отдельного разговора; сейчас нам важно подчеркнуть: и общие контуры системы, и программы, и жизненный уклад Императорской школы имели с советскими аналогами очень мало общего.

Кара-Мурза делает вывод: «У авторов Стандарта нет оснований отвергать модель единой общеобразовательной школы по той причине, что она была принята в СССР. Эта модель с разными оттенками реализована во многих странах, которые сейчас показывают высокие результаты в образовании (напр., в Японии, Южной Корее и Китае). Она прекрасно “уживается” и с рыночной экономикой, и с демократией». Пассаж чрезвычайно замечательный: родственными признаются модели для стран с иероглифической письменностью (за исключением Кореи) и с культурными традициями, совершенно несходными с Россией. Ни в одной крупной европейской стране — с которыми только и можно сравнивать образова-

тельную систему России — модель всеобуча не прижилась и прижиться не могла. Известно ли это автору статьи? Думаю, да, и его энергия в отстаивании всеобуча объясняется, конечно, не интересами рыночной экономики и демократии, а тем, что ему ближе иной социальный проект, — тот, где все одинаковы и где «единая общеобразовательная школа» является инструментом — скажем мягко — создания и воспроизведения культурной и социальной однородности. А потому у авторов Стандарта — как и у всех, кому небезразлична судьба русской школы, — есть, вопреки Кара-Мурзе, все основания отвергать советскую модель. И чем более радикальным будет это отвержение, тем больше шансов, что удастся построить что-то достойное и работоспособное. Несоответствие же советской модели современной реальности обнаруживается на каждом шагу — деградация постсоветской школы во многом обусловлена тем, что так и не произошло отказа от всеобуча; все удачные проекты последних десятилетий разрушают его, ибо серьезно выходят за его рамки. При этом всеобуч 1) так и не помогает большинству детей и подростков достичь даже и своего, весьма примитивного культурного уровня и — 2) что в настоящей ситуации еще страшнее, — загромождая учебную программу лишним и ненужным, очень серьезно препятствует наиболее талантливым детям получить то образование, которое они хотели бы и могли бы вынести из школы (два-три, а то и четыре древних и новых языка, доброкачественные знания по истории, знакомство с иностранной литературой на языке оригинала, осуществление нескольких исследовательских работ — для гуманитариев; серьезная математическая программа, правильно — т. е. научно, а не догматически преподаваемые естественные науки, опять-таки два новых языка — для естественников). Поскольку одной из главных задач всеобуча было пресечение самой возможности возникновения интеллектуальной элиты с хорошим культурным бэкграундом, в наше время, когда именно такой элиты нам катастрофически не хватает, оставлять его в качестве ориентира было бы той ошибкой, которая хуже, чем преступление.

Мы не будем сейчас останавливаться на вопросах платности и доступности — этой вечной теме левых, когда они затрагивают правительственные образовательные инициативы. Потому можно подытожить: в содержательной области левая критика не содержит ни одного конструктивного элемента, и ее предложения заведомо хуже, чем идеология Стандарта. В качестве примера критики «консервативной» можно взять статьи А. Н. Привалова — человека, которого нельзя заподозрить по крайней мере в том, что он желает социалистической реставрации.

Наиболее ярко его тезисы сформулированы в работе «О профессиональном реформаторстве»[7]: «Отдельная большая печаль — голоса простых людей в поддержку стандарта. Газеты обильно цитируют мам и бабушек, жаждущих быстрейшей кастрации программ. “Моя дочка (внучка) уже знает, куда будет поступать, днем и ночью готовится к экзаменам по А, Б и В — избавьте же ее от бессмысленных уроков по Г, Д и Е, зачем ей тратить время и силы на лишние знания?” Через раз к таким монологам приложен бонус: тирада о бессмысленности и даже вредности русской классики — для школьников, а то и вообще. По чести говоря, эти добрые люди ужасают даже более, чем Кондаков с Фурсенко. <...> Почему в этом заносящем страну диком невежестве вас так тревожит избыток знаний?

По-видимому, мы уже дошли до стадии, на которой банальности кажутся откровениями. Держите — вот горстка вполне очевидных. Итак, школа самоценна. Поступление в вуз — одно из не слишком сложных следствий усердного учения в школе, но никак не его цель. Школьник получает прекрасную — и для большинства последнюю в жизни — возможность более или менее системно познакомиться с широким кругом разнообразных знаний. “Ему в жизни не пригодится!” Ему прямо в классе пригождается. У него расширяется ум и пополняется запас инструментов мышления. Он учится учиться. Та самая приспособляемость к меняющимся условиям, которую реформаторы велеречиво провозглашают целью своих трудов, у него тренируется по пять раз на дню — с каждым переходом с физики на историю».

На уровне общих положений тут многое справедливо. Но для описания нашей ситуации это практически безразлично, поскольку из рассуждения выпало ключевое звено. Оно заключается в том, что знания тогда способствуют развитию и остаются с учеником, когда они либо интересны ему, либо полезны (что вполне может совмещаться и совмещается). Если ни одно из этих условий не соблюдено, то никакого «расширения ума» и «пополнения запаса инструментов мышления» не происходит: школьник не работает над задачами, какие ставит перед ним учебный курс, но пытается найти способ выйти из неприятной ситуации с наименьшими затратами энергии и сил. Конечно, можно утверждать, что эта деятельность тоже изощряет ум и ловкость; но педагогика может использовать это время и с более высоким коэффициентом полезного действия. «Приспособляемость к меняющимся условиям» — образец манипулятивной техники, достойный С. Г. Кара-Мурзы. Нормальный, развитый взрослый человек способен заниматься в день тремя-четырьмя делами; если

[7] URL: http://expert.ru/expert/2011/07/o-professionalnom-reformatorstve.

к этому основному объему добавляется несколько мелочей, что-то из них обязательно будет забыто. Заставлять ребенка десять раз в день переключать внимание с одного предмета на другой — значит самым решительным образом поставить его развитие под вопрос. Школа, которая серьезно интересуется развитием ученика, должна стремиться к всемерному сокращению количества учебных предметов — уже для того, чтоб можно было заниматься учебными делами спокойно и сосредоточенно. Теми чудесными свойствами, которые приписывают школьным предметам эксперты, эти предметы в действительности не обладают; и в результате получается то, что получается — не поддержанная достаточным уровнем социального насилия система начинает разрушаться и продолжает функционировать лишь в силу инерции. В другой статье — «О дискуссии в одни ворота» — он пишет: «Да что мы все про деньги! не в них одних дело. На том же сайте 610-й гимназии видел я еще цитату из знаменитого филолога: “Легкая школа — это социальное преступление”. Замечательно мягко сказано»[8]. Продолжим цитировать Зелинского: «Требование дифференциации — возможное разнообразие типов средней школы: есть у нас школы классические, реальные, профессиональные разных категорий — и прекрасно; чем больше будет этих типов, тем больше шансов, что всякий способный мальчик найдет тот, который будет соответствовать его способностям». И чуть раньше (с. 120–121): «Общество нуждается не в одной только классической гимназии, а в нескольких типах средней школы соответственно сложности своего организма и разнородности человеческих дарований; и само собою разумеется что я, как претендующий на культурность человек, ни к одному из этих типов не отношусь враждебно. Вражду питаю я, и притом непримиримую, лишь к той “единой школе”, которая нам угрожала одно время, этому мертворожденному детищу педагогического авантюризма, подгоняющему все дарования под один общий для всех шаблон».

А. Н. Привалов упрекает Стандарт в том, что в нем нет идей. Это несправедливо: идеи в Стандарте есть, и их целых три — одна чрезвычайно неудачная, две, напротив, весьма перспективных. Неудачная заключается в образовательном ядре: как отмечал историк Сергей Владимирович Волков, «выделение в качестве главных и обязательных предметов физ-

[8] URL: http://expert.ru/expert/2011/10/o-diskussii-v-odni-vorota. Цит.: Зелинский Ф. Ф. Из жизни идей. Научно-популярные статьи проф. С.-Петербургского университета Ф. Зелинского. Т. II; Древний мир и мы. Лекции, читанные ученикам выпускных классов С.-Петербургских гимназий и реальных училищ весной 1903 г. 2-е изд. СПб., 1905. С. 138.

культуры, “патриотического воспитания” и ОБЖ выглядит комично — как карикатура на тему “чего хочет от нас режим”, уж больно откровенно выписан образ накачанного идейного дебила»; Московское Математическое общество сочло, что «трагикомизм основного списка обязательных предметов, приведенного на той же странице, не нуждается в обосновании»[9]; не считает целесообразным такое ядро и 610-я петербургская гимназия. Нужно сказать, что эта критика в адрес Стандарта вполне справедлива — как и его сравнение с моделью IB, которое дают в том же заключении специалисты 610-й гимназии. Но другие две идеи — серьезная разгрузка на старшем уровне с большой долей свободы в выборе предметов и помощь развитию ученика через индивидуальный проект — заслуживают поддержки, и первый тезис скорее страдает недостаточной радикальностью: сохранение всех предметных областей как обязательных нецелесообразно, напротив, имело бы смысл ограничиться двумя-тремя областями, которые и изучать уже серьезно.

Просмотрев критические высказывания в адрес Стандарта, мы пришли к выводу, что значительная их часть — разумеется, не все, — исходят из ложных и устаревших педагогических воззрений и не содержат конструктивного элемента. Значит ли это, что Стандарт способен остановить деградацию средней школы и решить хоть отчасти насущные образовательные проблемы? По-видимому, это не так; не говоря уже о предложенном авторами «трагикомическом» образовательном ядре, документ узаконивает естественным образом сложившееся положение дел, в то время как для русского среднего образования нужен всеобъемлющий проект — его необходимо выстраивать заново, исходя из единой работоспособной концепции, очень осторожно и не слишком доверчиво относясь к наследию советской школы, господствующим в ней дидактическим установкам и педагогическому опыту (за исключением математики, которая, как было сказано выше, представляет собой универсальную и доброкачественную «интеллектуальную пищу» для детей).

Довольно часто в критических выступлениях о деятельности министерства звучит предложение созвать некий представительный орган, который от лица всех общественно-политических сил и/или направлений педагогической мысли разработал бы проект новой русской школы. Полагаем, что нет ничего вреднее такой идеи: из нее может родиться только компромисс двух десятков предметных лобби и десятка заинтересованных ведомств, что может дать на выходе только неэффективную многопредметную школу. Что касается школьно-педагогического сооб-

[9] URL: http://www.polit.ru/dossie/2011/02/14/mmo_resolution_080211.html.

щества в целом, оно за двадцать лет вполне доказало свою неспособность предложить работоспособную модель: все интересное, что возникло в перестроечную и постперестроечную эпоху в этой области, было создано университетскими, научными, а не педагогическими кругами. По-видимому, именно им и предстоит — за отсутствием другого компетентного субъекта — взять на себя труд создать концепцию среднего образования в России. Полагаем, что наиболее разумным шагом было бы возвращение к традиционному русскому и европейскому образованию[10], с тремя основными типами: «гуманитарная» гимназия, «естественнонаучная» гимназия и общеобразовательная школа для тех, кто не претендует на получение высшего образования в университете.

[10] См., напр., статью Н. Н. Казанского «Из истории классического образования в России» (URL: http://www.philol.msu.ru/~classic/doc/iz-istorii-klassicheskogo-obrazovaniya-v-rossii-n-n-kazansky.pdf) и письмо А. Б. Черняка «О классических гимназиях» (URL: http://www.philol.msu.ru/~classic/doc/o-klassicheskich-gimnaziyah-chernyak.pdf).

Бюрократия и наука[1]

Что может дать средней школе их симбиоз?

Совершая очередную букинистическую прогулку по дореволюционной русской школе, мне случилось найти одну чрезвычайно любопытную статью в сборнике «Путь студенчества» (М., 1916). Сам по себе он чрезвычайно «левый» по настроениям, а левую педагогическую литературу я — признаюсь честно — жалую не слишком. Прежде всего по двум причинам: 1) скука и предсказуемость: все аргументы известны заранее, и я еще не встречал ни одного автора этого направления, который мог бы сообщить мне что-либо новое, и 2) идеал левой педагогической мысли сводится к унылому всеобучу[2], в неработоспособности которого я вполне убежден. Кроме того, — не буду говорить о западных левых, они мне известны хуже, — наши доморощенные интересуются природой и совершенно не интересуются человеком, о котором от Маркса знают все — а именно, что он не существует как автономная единица и является продуктом общественных отношений. Потому

[1] Бюрократия и наука. Что может дать средней школе их симбиоз? — Вопросы образования. 2011. № 3. С. 237–243.

[2] Слово «унылый» не является здесь постоянным эпитетом, как у Гомера: полагаем, что и концепции всеобуча могут быть веселее, нежели то, что нам подсовывают приверженцы советской педагогической модели.

русский всеобуч левого толка всегда будет иметь крен к естественнонаучному образованию и окажется совершенно беспомощен в гуманитарной области. Но дореволюционная левая мысль — уже в силу того, что она отталкивалась от многообразной школы, — должна была свой всеобуч проектировать, а не восстанавливать по воспоминаниям, и это подталкивало ее к относительно более значительным интеллектуальным усилиям. Статья, которая попалась мне на глаза, называется «Студенчество и внешкольное образование» и принадлежит перу Е. Звягинцева. В ней содержится очень удачная формулировка того, о чем пойдет речь, — «нужна демократизация научного исследования» (с. 155). Область применения совершенно другая — мы будем говорить именно о школьном исследовании, о работе с детьми, а не со взрослыми, и в стенах среднего учебного заведения, а не за его пределами. Но точность оттого не уменьшается: наша задача заключается в том, чтобы сделать представление об исследовательских навыках достоянием тех кругов молодежи, которым это в принципе доступно (а в той или иной мере это доступно едва ли не большинству). Разумеется, научная подготовка — лишь одна из задач этой работы, и не самая массовая; нас привлекает возможность несколько повысить интеллектуальный ценз поколения в целом.

Сравнительно недавно мне — как преподавателю одной небольшой школы — довелось участвовать в семинаре, посвященном организации проектно-исследовательской деятельности в среднем учебном заведении[3]. Вели семинар люди опытные, у себя давно поставившие дело на поток. Это мероприятие навело меня на печальные размышления: были все основания предполагать, что услышанное мною отражает мейнстрим школьной проектно-исследовательской работы, а если это так, то мы имеем дело с очередным массовым производством пустышек. Объяснимся.

Прежде всего — не будем путать «проект» и «исследование». У этих видов деятельности принципиально разное содержание. Проект — представление того, чего еще нет, на основании элементов того, что существует (английский парк или японский сад на месте этой свалки, крепость, запирающая этот горный проход, и боевой корабль, рассчитанный на эту задачу). Исследование — адекватное описание того, что уже существует (элементы биоценоза этого леса, химический состав воды в этой реке, литературные и исторические источники этого текста). Первый вид деятельности тренирует воображение, второй — внимание. Есть у этих видов

[3] Мне не хотелось бы подрывать этими заметками чью бы то ни было репутацию; потому я никого и ничто называть не буду, а описание события сделаю в максимально отвлеченном стиле.

деятельности, безусловно, и общие черты — мысль (хотя по-разному работающая) нужна и там и там, в обоих случаях важно задать (не забывайте, мы имеем дело со школьниками!) четкую ограниченную задачу. (Как раз для преподавателя исследовательская работа школьника является проектом: он должен представить себе, что будет делать ученик, насколько мощный толчок его развитию даст предложенный вид деятельности и каков будет педагогический эффект затраченных усилий.) Таким образом, само по себе словосочетание «проектно-исследовательский» с точки зрения смысла весьма проблематично; эти два вида деятельности было бы полезно развести в разные стороны. Но то, что проекты и исследования (тем более с поправкой на школьный контекст) встречаются на одних конференциях и оцениваются одним жюри, или тем более что исследование называется проектом, а реферат исследованием, — еще полбеды. Беда заключается в следующем.

У Антона Антоновича Керсновского в «Истории русской армии» я прочел как-то о забавном эпизоде из истории туркестанских войн. После переправы через реку русские солдаты, чтоб вытряхнуть воду из сапог, поднимали друг друга за ноги и трясли; в следующем бою противник, полагающий, будто постиг таинство боевой тактики русских, воспроизвел этот воинственный танец. Точно так же педагоги, прослышав, что где-то есть ученые и защищают диссертации, перетащили в школу весь хлам, который портит кровь — не скажу, впрочем, что очень значительно, — ученым настоящим. В школьную исследовательскую работу перенесли взрослые ГОСТы по оформлению; стали уделять внимание «актуальности» тематики (в моем конкретном случае здравомыслия оказалось достаточно для того, чтобы «актуальности» не стали требовать во взрослом смысле этого слова, и речь была только об актуальности темы для ребенка); ввели различие между «предметом» и «объектом» исследования, долгие рассуждения о его «целях» и «задачах»; не обошлось без упоминаний о «методологии»[4]; повышенное

[4] Исходя из личного опыта автора этих строк, в гуманитарной области методологическими рассуждизмами очень любят заниматься историки (что делает абсолютно нечитаемыми вводные части их монографий, если они не приложат достаточных усилий, чтоб из диссертации сделать нормальную книгу); эта методологическая псевдорефлексия обычно предназначена для того, чтоб компенсировать дефекты образовательной — прежде всего филологической и лингвистической — подготовки, которыми традиционно со времен СССР страдает наше историческое образование. Для исследователей, не страдающих этими дефектами и обладающих хорошо поставленным мышлением и кругозором, большая часть соответствующих вопросов интуитивно понятна, и они сообщают это понимание своим читателям.

внимание уделялось оформительским моментам. Особенно болезненно я воспринял требование формулировки «гипотезы» на начальном этапе работы и перечень тем, которые обсуждались как возможные образцы. Все это сопровождалось, разумеется, схоластическими определениями каждого понятия, сочетающими громоздкость и отсутствие изящества с полной бесполезностью. При этом я не знаю, является ли эта схоластика собственным достижением коллег, ее излагавших, или же они просто ретранслируют общую бюрократическую точку зрения на предмет, сложившуюся в «сферах»; предполагаю второе, и тогда это еще хуже. Были, разумеется, и вполне трезвые и разумные мысли, которые можно было только приветствовать: напр., о необходимости снабдить ученика литературой для работы (мы сейчас слишком увлечены не слишком конструктивной идеей самостоятельного поиска информации). Но они не касались главного.

Этот семинар напомнил мне один не слишком приятный эпизод моей собственной педагогической биографии. Как-то мне случилось читать лекции для преподавателей о том же самом. Во время первой беседы я рассказал о своем опыте, разобрал несколько ошибочных тем, порассуждал о том, как удачную тему спланировать, — и на вторую никто не явился. Позже мне сказали, что у преподавателей очень сильные претензии ко мне, что они от меня хотели подробной и пошаговой инструкции, опирающейся на нормативные документы; впрочем, экспериментально проверить, сумею ли я сказать коллегам что-то интересное, мне не удалось. Понимаю теперь, что если бы я излагал то, что выслушал сам и что мне столь сильно не понравилось, они были бы весьма довольны.

Тогда моя неудача меня очень сильно удивила (сегодня вижу, что она была вполне закономерна). В деле организации исследовательской работы школьников у меня уже был довольно большой опыт: победы подопечных на разных конференциях; публикация (пока только одна) лишь очень слегка подработанной курсовой работы десятиклассника во вполне взрослом научном издании; были и более экзотические, но не менее дорогие достижения: кому-то я мог помочь подготовкой хорошей работы и репетицией ее представления преодолеть излишнюю скованность и безосновательный комплекс неполноценности, кому-то расширить кругозор... Мне казалось, что, когда я буду просто делиться опытом успешной деятельности и анализировать те факторы, которые как раз и делают ее успешной, это должно быть интересно само по себе (ну хотя бы для карьеры и статуса — мой опыт ведь в той или иной степени воспроизводим, а дипломы и грамоты не мешают никому). Это предположение

оказалось ошибочным. Бюрократический подход к делу (то есть поиск сколь можно более точной и подробной инструкции и тщательное следование ей) — естественная реакция того, от кого требуют руководить исследовательской деятельностью школьников, но кто сам исследованием не занимается (а в таком положении в основном и оказались педагоги, столкнувшиеся с данной проблемой). Но бюрократический подход обладает тем недостатком, что он склонен порождать фикции — и в весьма большом количестве. Если хорошо освоить бюрократические технологии, эти фикции будут полезны — но только для карьеры освоившего, а не для интеллектуального роста его подопечных. В воспитательном же отношении такая псевдоисследовательская деятельность скорее вредна — она расширяет рамки фикции и соответствующим образом настраивает школьника.

Прекрасно понимаю, что с моей позицией не согласится не только бóльшая часть педагогов, но и немало коллег-ученых: вряд ли вызовет всеобщий энтузиазм то, что я безапелляционно назвал хламом традиционные элементы диссертационного исследования и так пренебрежительно отозвался о методологии. Обсуждение всей этой проблематики применительно к чистой науке завело бы нас слишком далеко; останемся в рамках педагогических задач. Все здравомыслящие люди признают, что приращение научного знания не является целью школьной исследовательской работы: достаточно того, что найденное ребенком будет для него субъективной новостью. Объективные достижения возможны (у меня были такие случаи, хотя и очень редко); но они ни в коем случае не являются самоцелью. Более того: возможны ситуации, когда объективный результат будет достигнут и новизна его не вызовет сомнений, но с педагогической точки зрения работа окажется неудачей (классический пример, представляющий собой, к счастью, только мою фантазию — стиховедческое исследование еще не подвергавшегося обсчету корпуса текстов; монотонная и по природе своей не слишком сложная деятельность не станет для ребенка инструментом развития). Наша же наука должна быть веселой, сложной, захватывающей, интересной и увлекательной. Именно поэтому я не стал бы чрезмерное внимание уделять и вопросам оформления: если на какой-либо конференции работу моего подопечного отклонят на том основании, что она напечатана шрифтом Garamond, а не Times New Roman, и что кегль двенадцатый, а не четырнадцатый, — мне останется только с сожалением поискать другого места для приложения сил. Работать над ошибками в этой области не стану — формалистический педантизм в оценке разрушит и мою содержательную работу, и

можно констатировать, что устроители не прошли тест на адекватность. Приступим же к работе над ошибками бюрократического подхода.

1. Тема не должна быть актуальной — ни в научном смысле, ни для ребенка. Тема должна быть такой, чтобы удовлетворять основному педагогическому правилу — создавать максимально возможную здесь и сейчас интеллектуальную нагрузку и заставлять ребенка осуществлять деятельность, которая вводила бы его в исследовательские практики. Безусловно, право veto у ученика должно быть: заставлять его заниматься категорически неинтересными вещами непродуктивно. Но вполне можно дать тему, о наличии коей ученик даже и не подозревал: одна группа детей получила у меня, напр., задачу по сравнению (для каждого — по своему параметру) ломоносовского «Панегирика Елизавете» и «Панегирика императору Траяну» Плиния Младшего, который был образцом для Ломоносова[5]. Предельный уровень сложности обеспечивался тем, что мы — насколько успели — познакомились с латинским оригиналом; но вряд ли кто из детей до встречи со мной вообще подозревал о наличии ломоносовского (а то и плиниевского) панегирика. Выбор предмета, разумеется, был компромиссом: по традиции мои темы обязательно включают латинский элемент, и, с одной стороны, я был связан категорическим нежеланием части группы работать с поэзией, с другой — далеко не все латинские тексты были бы доступны ученикам. Работа не имела даже той актуальности, каковой она обладала бы теперь, накануне ломоносовского юбилея; тем не менее все задачи, которые я перед собой ставил, были решены.

2. Не нужно никаких гипотез. Если ученик только приступает к какой-либо теме, гипотеза может быть либо предвзятой мыслью, либо банальностью. Последнее получается тогда, когда даются слишком общие темы с воспитательным оттенком. Если тема нашего исследования, скажем, «Вред от алкоголизма и табакокурения», ребенку не поможет предположение ни о наличии такового вреда, ни — более оригинальное — о его отсутствии. Он ни в каком случае не сможет исследовать данную тему: за полгода или год (больше года работа длится редко) вряд ли получится кого-нибудь споить так, чтоб можно было пронаблюдать последствия. Можно, конечно, прочесть несколько книжек, но тогда это будет не исследование, а реферат. Это тоже дело нужное и почтенное; не нуж-

[5] Работы эти были опубликованы в журнале «Лицейское и гимназическое образование». 2008. № 8; Там же была напечатана моя сопроводительная статья «Исследовательская работа в рамках современного гуманитарного образования» с обоснованием выбора тематики.

но только давать ему неадекватное название. Если школа честно скажет себе, что к руководству исследовательской деятельностью детей она не готова и учит их писать рефераты, — это будет шаг, свидетельствующий о высоком уровне профессионализма и ответственности. Его можно только приветствовать. А в ходе нормальной исследовательской работы гипотеза может появиться только тогда, когда немножко обживешься с темой и подумаешь над ней.

3. Тесно связанное со вторым и отчасти им проиллюстрированное. Не стоит давать слишком широких тем. Задача ученика — повторим еще раз — должна быть четкой, узкой и конкретной. Его деятельность следует насытить размышлением на пределе его возможностей, но количество элементов, которые должна комбинировать его мысль, пусть будет небольшим. Отличие от «взрослого» исследования громадное: там это количество всегда неопределенно и может серьезно расти. Но в этом и заключается учебный характер нашего труда: этап работы с заранее данными элементами школьнику доступен, а этап самостоятельного определения тех, с которыми нужно иметь дело, будет — или не будет — освоен уже за рамками школы. Для иллюстрации вернемся к нашему примеру. Два «Панегирика», которые нужно было сравнивать, — ограниченный объем текста (то, что мы не успели прочесть на латыни, сравнивали в русском переводе). Но во «взрослом» исследовании вопрос стоял бы не о взаимосвязи этих двух текстов, а о литературных источниках ломоносовского произведения, — учитывая громадный объем неолатинской словесности, с которой Ломоносов мог быть знаком, эта тема становится чрезвычайно сложной и для квалифицированного филолога, а для ребенка она превращается в чистую фикцию. Но в рамках того этапа, который мы сочли доступным, деятельность ученика вполне сходна с деятельностью взрослого исследователя и полноценно вводит его в соответствующую практику.

Итак, тема должна представлять собой полноценную или по крайней мере не слишком облегченную исследовательскую задачу на ограниченном материале, выбираться во встречном движении ученика и учителя и проектироваться с таким расчетом, чтобы она была доступна ученику, но заставляла его трудиться на пределе возможностей; эта совокупность условий необходима и достаточна для того, чтобы исследовательская работа школьника была нефиктивной. Это, кстати, вовсе не так легко. Фиктивная деятельность много проще (хотя и приходится весьма внимательно следить за кеглем и шрифтом и за правильным оформлением сносок). Все остальные интеллектуальные наросты на пока еще худосочном стволе представляют собой бесполезную схоластику в бюрократическом вкусе.

Теперь остается последний момент. Исследовательские практики имеют — как и школа в целом — не только интеллектуальное, но и социальное измерение. Насколько мне известно, большая часть успешных исследовательских работ в современной русской школе связана не с педагогическими, а с университетскими кругами: им более успешно будут обучать, разумеется, те, кто сам занимается таковыми и знает о них не понаслышке; потому, если мы действительно хотим прийти к тому, о чем речь шла вначале, — к «демократизации научного исследования» — либо соответствующая реформа педагогического образования становится насущной необходимостью, либо представитель университетских кругов в школе должен стать массовым явлением. Причем лучше второе: если студентам — будущим педагогам и привьешь исследовательские навыки, лишь немногие, под гнетом забот и обольщений века сего, будут их впоследствии культивировать и развивать, а для того, чтобы передавать их детям, иметь их все-таки стоит. Но, с другой стороны, в силу непреложных законов педагогики научное сообщество переносит в школу не только исследовательские практики, но и социальные модели, свой жизненный уклад. А можем ли мы, положа руку на сердце, сказать, что это в нашей современной науке — действительно поиск истины?

Тупик коммунизма[1]

Отечественная школа умирает. Умирает она медленно и незаметно. Правды о ее положении не говорят ни громогласные сетования оппозиции, ждущей немедленной катастрофы (а с чего бы этой катастрофе произойти, если стены те же и люди — почти те же?), ни ее собственные отчеты о проделанной работе (она давно, уже с советских времен, воспринимает их как фантастический жанр). Социальные организмы умирают не так, как люди: дух жизни уже покинул школьное тело, а наставники, ничего не подозревая, приходят утром на работу, ставят оценки в электронных дневниках, пьют чай на переменах и сетуют, что в их молодости люди были добрее, нравственнее и грамотнее. Причина смерти — не чья-то недобросовестность или злая воля, а вполне объективный факт: унаследованная от СССР школа со своей программой и жизненным укладом оказалась в высшей степени неэффективной в новом социальном контексте. Момент, когда ее можно было реформировать, по-видимому, уже упущен. Если несколько десятков и — возможно — сотен школ в масштабе всей страны воспользовались дарованной свободой, чтобы воплотить в жизнь плодотворные педагогические идеи, то в массе намечается постепенный переход от — скажем так — «обучающего» обучения к констатирующему, которое заставляет родителей заниматься

[1] Отечественные записки. Т. 4 (49). Тень знаний. 2012. С. 262–269.

с детьми самим или оплачивать репетиторские услуги, чтобы наверстать то, что не отрабатывается на уроках. И сейчас было бы очень трудно, если вообще возможно, просто вернуть школу к исполнению ее обязанностей. Тем, кто всерьез поставит вопрос о качественном образовании в новой России, придется начинать эту работу едва ли не с чистого листа.

Ложная преемственность

Постсоветская общественность, уверенная, что получила лучшее в мире образование, обладает еще одним устойчивым предубеждением: она считает, что советская школа преемственна по отношению к старой русской. Но на самом деле нет ничего дальше от истины. Незнакомство с русской педагогической историей — одна из важных причин несостоятельности современной отечественной педагогической мысли; опираясь на собственный ограниченный опыт, она зачастую слепа к острым содержательным проблемам, порожденным советской образовательной концепцией как таковой и губящим современную школу РФ. Основополагающие черты дореволюционной системы народного просвещения заслуживают того, чтобы сказать о них несколько слов.

Российская империя только в 1908–1910 гг. подошла к рубежу всеобщего начального образования. Можно считать это свидетельством ее отсталости, но нужно помнить: до 1680-х гг. в Великороссии не было никаких школ, кроме элементарных, с Часословом и Псалтырью, а к началу XX в. страна располагала десятком первоклассных университетов (СССР, плодя педагогические вузы в губернских городах на месте разрушенных гимназий и меняя вывески, не прибавил к ним ни одного), и этот темп развития нельзя назвать медленным; а кроме того, правительство, предлагая возможность получить образование и значительные льготы тем, кто ею воспользовался, довольно долго отказывалось от принудительных мер (рассказы о сознательном стремлении держать любознательный народ в темноте и невежестве — вымысел советских пропагандистов); когда стало ясно, что потребности экономического и гражданского развития страны требуют поголовной грамотности молодого поколения, соответствующие меры были немедленно приняты. Но наряду с этим существовала и

весьма мощная, разветвленная система среднего и высшего образования (для девочек и мальчиков отдельно — совместное обучение стало появляться только в начале XX в. как экспериментальное). Для мальчиков были предназначены — берем средний уровень — классические гимназии с одним-двумя древними и одним-двумя новыми языками (только они — с определенными оговорками — давали право поступления в университет без экзаменов), реальные училища (с двумя новыми языками и серьезным естественно-научным и математическим курсом), духовные семинарии, кадетские корпуса, многочисленные ведомственные училища профессионального толка, привилегированные учебные заведения (лицеи, Пажеский корпус). Женское образование отставало от мужского больше чем на полстолетия, но была система министерских и Мариинских гимназий, епархиальные училища, институты благородных девиц, развивалась система высших женских курсов.

Когда В. В. Розанов, критикуя в знаменитой работе «Сумерки просвещения» русскую школу за недостаток типов, утверждал, что их должно быть много больше, он и в страшном сне не мог себе представить, какое единообразие ожидает русскую школу в скором будущем. Очень важно, что это была именно система: гимназия, работающая в соседстве с реальным училищем и кадетским корпусом, работает иначе, чем если бы их не было, поскольку она в этом случае отвечает в первую очередь за качество своего труда, а не за судьбу каждого ученика, которому — в случае неспособности к тому или иному предметному набору — есть куда идти. А. П. Чехов, потакая общественному настроению, мог изобразить комическими красками преподавателя древних языков, но он не мог создать образ учителя или директора, берущего взятку: русская школа была честной. Отсев порядка 40 % учеников для гимназии и реального училища был нормой; разумеется, дети не выбрасывались на улицу, у них еще оставался широкий спектр возможностей. Потому заимствование любого типа как единственного играло бы разрушительную роль: своеобразие его педагогических средств было бы сведено на нет, и честная работа стала бы невозможной (что мы и наблюдали в советской школе с ее ложью и завышением оценок). Обучение было платным, но гимназический Устав 1871 г. предполагал возможность бесплатного обучения (и даже финансовой поддержки из гимназических сумм) до 10 % учащихся, причем только из числа наиболее способных учеников — это разумная норма для социального лифта, рекрутирующего

в высшие сословия наиболее талантливых выходцев из низших — и в такой доле, чтобы элита смогла их «переварить» и отполировать по своему образцу, а не заимствовать жизненный стиль низших слоев населения.

У советской школы есть дореволюционные корни; однако это вовсе не царская гимназия, а противостоящий ей проект, разработанный левыми разночинцами. Так, Афанасий Прокофьевич Щапов в труде «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа» (СПб., 1870) настаивает на единой естественно-научной школе: «По экспериментальному указанию истории народной экономии в области природы русской земли... насущно-необходимо, чтобы не только нынешние привилегированные поколения, но и все простонародные, рабочие молодые поколения усиленно, серьезно и основательно изучали естественные науки и таким образом с полной подготовкой выходили на общее многотрудное дело экономического и культурного покорения суровой северной природы и на создание естественнонаучных, рациональных основ народной экономии». Единства типа требовал и известный литературный критик Дмитрий Иванович Писарев — в свое время его статья «Наша университетская наука» (1863), подвергнув тогдашнее русское образование весьма экстравагантной критике, также предлагала единый тип и подчеркивала значение естественных наук, отказывая древним языкам в воспитательной ценности. Единая школа с естественно-научным уклоном — это как раз то, чего хотела радикальная оппозиция (разумеется, видевшая в естествоведении прежде всего средство борьбы с религией) и чего не желали вводить руководители образовательного ведомства Российской империи.

Пореволюционная школа

Нетрудно видеть, что именно этот проект и был — после краткой эпохи революционно-экспериментаторского хаоса — осуществлен в СССР. С внешней точки зрения он больше всего похож на реальное училище. Однако сходство обманчиво: с одной стороны, русская реальная школа с двумя обязательными новыми языками и гуманитарную подготовку давала более солидную, нежели советская, и с другой стороны — как мы уже говорили, — реальная школа в окружении других ти-

пов действует иначе, нежели та же реальная школа как единственная и общеобязательная.

И даже с точки зрения программы в идеальной теоретической модели советская школа не дотягивала по уровню до реального училища. С одной стороны, это было обусловлено принципиальной замкнутостью и провинциализмом новой социалистической культуры: иностранные языки строителю коммунистического общества были ни к чему, и хоть сколько-нибудь сносное владение одним можно было получить только в спецшколе. С другой — мировоззренческая роль естественных наук (завещание как марксистских отцов-основателей, так и предшественников по революционной борьбе). Марксизм — мировоззрение догматическое, гуманитарное познание он губит сразу же и бесповоротно; потому весь гуманитарный блок предметов в советской школе преподавался так, что результат — в особенности для истории и обществоведения, но и для литературы тоже — был скорее отрицательным: возненавидеть чтение было более естественной реакцией на школьные уроки, нежели полюбить русскую классическую литературу. Мертвящее влияние казенного марксизма могло преодолеваться лишь индивидуальным педагогическим мастерством — что встречалось не так часто.

Но и естественные науки преподавались в догматической форме: советский школьник кое-что знал, но, кроме как на уроках математики, никто не развивал и не совершенствовал инструменты его мышления. Многие вспоминают о советской школе как о том месте, где давались «энциклопедические знания» и где они давались «в системе»; но на самом деле и то и другое далеко от истины. Громадные области (прежде всего гуманитарные — лингвистика, психология) в школьном курсе не затрагивались никак; строго говоря, это недостаток не школы, а самой концепции всеобщего энциклопедического образования. Что же касается «системы», то одна из самых глубоких печалей советской педагогики заключалась в том, что знания, полученные в рамках одной дисциплины, школьники совершенно не умели применять в других; одной из модных идей в свое время была межпредметная интеграция, имевшая целью преодолеть этот недостаток. Автор этих строк помнит, как он, будучи классным руководителем, присутствовал на уроке математики. Преподаватель — блестящий и очень знающий — пытался внушить классу (далеко не самому глупому) мысль, что скорость — производная пути по времени. Нужными для этого знаниями и в физике, и в математике дети обладали. Мне было

очень интересно (не каждый ведь отважится поставить такой эксперимент!) — насколько придется разжевать эту мысль, чтоб она была усвоена. Оказалось — почти до самого конца.

Но были соображения, заставившие советское образовательное ведомство отказаться до определенной степени от концепции единой школы. Насущные практические потребности заставили создать несколько типов спецшкол — математические и языковые. Выпускники первых превосходили «реалистов» в профессиональной области и серьезно уступали им в гуманитарной культуре; вторых — даже и в гуманитарной области не дотягивали до планки царского реального училища. Об учениках обычных школ нечего и говорить — их образование ни один педагог Императорской эпохи не признал бы соответствующим стандарту среднего. Это скорее продвинутый уровень начального, с математическим upgrade, который — в силу естественных механизмов забвения — оставлял ученику умение читать, писать и считать и разрозненные обрывки из различных областей человеческих знаний, которые человек, интересующийся предметом, мог усвоить за два-три дня самостоятельного чтения.

Коэффициент полезного действия этой школы был очень низким. Предлагая всем один и тот же набор, не считаясь ни со способностями, ни с интересами учеников, излагая большую часть материала догматически, в виде нагрузки на память, и не слишком заботясь о развитии культуры мышления, она очень редко попадала в цель. Для обитателей классной камчатки она предлагала слишком много, для них и эта планка, установленная гораздо ниже в сравнении со средним образованием в Российской империи, была чрезмерно высока и вызывала лишь дополнительную агрессию по отношению к культурным ценностям. Талантливым детям она, напротив, давала слишком мало интеллектуальной пищи, да и та по большей части была недоброкачественной; заставляя заниматься лишним и ненужным (как, напр., изучение орфографических правил для детей с врожденной грамотностью), она мешала им получать образование, попусту расходуя время и энергию, которыми способные ученики сами распорядились бы эффективнее. Тем не менее надо признать, что безнадежная задача создать общий для всех образовательный тип среднего звена была решена едва ли не лучшим способом из всех возможных: в среднем планка была установлена на адекватной высоте, а естественно-научный уклон лучше соответствует привычкам и предпочтениям русских детей, чем гуманитарный. Можно было гордиться этим образованием

на том шатком основании, что средний американский школьник не знал названий африканских государств и их столиц, а у наших это часто застревало в памяти; но, разумеется, представление о «лучшем в мире» не основывалось на сравнении с системами ведущих европейских государств. Можно было, напр., считать, что ученики итальянских licei classici занимаются всякой ерундой — никому сегодня не нужными греческим и латынью; но ведь именно итальянские инженеры — выходцы из licei scientifici, где даже никогда не отказывались от латыни — построили автомобильный завод на берегу Волги, а не советские на берегу По. Мне могут возразить: а как же спутник, а как же блестящие образцы советской военной техники? Тем не менее диверсифицированное образование, при котором естественно-научная и математическая школа (в Италии — liceo scientifico, в Германии — naturwissenschaftliches Gymnasium) позволяла иметь инженерный корпус, способный обеспечить единый и высокий стандарт качества во всей промышленности, а однородное советское образование давало возможность поддерживать уровень лишь отдельных участков производства. На первый взгляд это кажется парадоксальным, но на самом деле следует из логики вещей: и культурный уровень, и развитие мышления в школе для способных детей будут выше, чем в любой самой удачной и хорошо продуманной, но организованной по принципу всеобуча.

В эпоху перемен

Кризис советской школы — с таким его симптомом, как массовое очковтирательство, — был в 80-х гг. прошлого века и даже много раньше очевиден наблюдателям. Советская педагогика приготовила на него несколько ответов. Самый серьезный из них — так называемое развивающее обучение. Опираясь на теоретические разработки еще 1930-х гг., это направление создало несколько моделей, отличающихся друг от друга по инструментарию; оно даже и было весьма полезным для начальной школы, которая действительно может и должна выстраиваться по единой модели в масштабах всей страны. Однако два принципа «развивающей» педагогики лишали ее способности положительно повлиять на процессы, происходящие в среднем звене: с одной стороны, это декларируемый приоритет теоретического мыш-

ления, с другой — систематическая работа над развитием всех учащихся и повышенное внимание к отстающим.

В свое время автора этих строк очень удивило следующее обстоятельство. На вопрос, почему новое направление в педагогике называется «развивающим обучением», я получил ответ: оно развивает в первую очередь теоретическое мышление. Но претензия названия много больше: в глазах того, кто дал его своему детищу, вся прежняя школа должна быть кунсткамерой шарлатанства. Такой подход, разумеется, гораздо больше говорит об авторе, нежели о старой школе. Но — с другой стороны — что такое «теоретическое мышление»? Можно ли мыслить, вообще не прибегая к абстракциям? И можно ли мыслить, только и исключительно комбинируя абстракции, оторвавшись окончательно от жизненного содержания, которое описывает наша мысль? Вопрос в мере, и на школьном уровне преимущественное внимание к теории способно вырождаться в безответственную болтовню. Разумеется, ни о каких педагогических технологиях, годных для массового использования, не могло быть и речи; школы развивающего обучения существуют (одна из самых известных — красноярская гимназия «Универс»), но, судя по наличию таких институтов, как Международная олимпиада школ развивающего обучения, они благоразумно предпочитают соревноваться сами с собой. Преимущества модели проявились бы, если б теоретически подкованные выпускники этих школ выигрывали у своих не столь искушенных товарищей интеллектуальное соревнование в лучших вузах страны; но или мы очень сильно ошибаемся, или до этого еще далеко. Здесь мы не можем дать почтенному направлению более развернутую и подробную критику. Отметим, однако, актуальность задачи: такая критика очень серьезно продвинула бы вперед отечественную педагогическую мысль. Такие направления, как коммунарская педагогика, «педагогика будущего» (еще одно название, проникнутое нигилизмом по отношению к прошлому), были реакцией на формализм и так называемую уравниловку советской школы. Гуманность, проповедуемая «педагогами будущего», конечно, хороша, и сидеть с учениками у костра на равных — любимое занятие «коммунаров» — приятно и иногда полезно, но вопросы о формах общения и о сохранении за педагогом прав старшего и опытнейшего — вещи совершенно разные. Преподаватель может и должен оставаться спокойным и доброжелательным — и при этом не утрачивать власти и прав; ученик должен и может проявлять дерзость мысли и отстаивать свою самостоятельность — и при этом

признавать авторитет наставника; с утратой последнего вопрос об обучении снимается в принципе.

Все, что могла предложить обществу педагогическая общественность, не затрагивало содержания и не покушалось на основополагающий принцип советского образования — единство модели. Потому в ее руках не оказалось действенных инструментов, способных ответить на вызов времени. Попробуем сформулировать, в чем он заключался.

Ребенок может учиться потому, что ему приятно это делать, и потому, что его заставляет окружающая обстановка. Программа, рассчитанная на всех, впору приходится очень немногим: для тех, кто в принципе способен учиться с удовольствием, большая часть предлагаемого к изучению была заведомо неинтересной, а многого интересного не хватало. Что же касается внешнего принуждения, даже формальное и фиктивное усвоение материала (с заведомо низким КПД) обеспечивается значительным социальным давлением. Для того чтобы дети стремились к школьным успехам, эти успехи должны вознаграждаться и помогать в будущей карьере; это было не совсем так уже в поздние советские годы (вспомним хотя бы практику, в соответствии с которой средний балл аттестата учитывался при поступлении в вуз как одна из оценок, то есть итог десятилетнего труда весил столько же, сколько любой из четырех экзаменов — 20 % успеха или неудачи; но уже в 1984-м средний балл был отменен вовсе), а в постперестроечную эпоху жизненный успех перестал соотноситься со школьным настолько, что сама по себе обязательность среднего образования стала фиктивной: выходя за школьные ворота, свежеиспеченный обладатель аттестата зрелости быстро забывал три четверти выученного. Социальное давление резко упало; в этих условиях и сказались в наибольшей степени недостатки программы, предназначенной для всех и ни для кого. Для того чтобы восстановить хотя бы тот уровень усвоения, который был в СССР, нужно создать аналогичное социальное давление; пока же кампании в духе «быть грамотным модно» или «читать книги модно» никак не отменяют того факта, что в реальной жизни грамотность и чтение книг преимуществ не дают. Но данная задача требует — на нынешнем технологическом уровне — такой социальной инженерии, такой ломки множества судеб, что об этом и подумать страшно.

Официальный ответ на вызовы времени был дан Эдуардом Дмитриевичем Днепровым, занимавшим пост министра в 1990–1992 гг. Бу-

дучи историком русского образования, сам он враждебно относился к Императорской школе и разделял в ее отношении все общественные предрассудки. Но широкое поле деятельности, которое он открыл школе, не ограничивалось его личными симпатиями и антипатиями; она получила довольно значительную (по прежним меркам) свободу. Это позволило старым учебным заведениям с «честью и добрым именем» расширить свои образовательные программы, а энтузиастам образования — создать определенное количество новых.

Успехи, поражения, ожидания, прогнозы

Та общественная группа, которая определила значительный прорыв в отечественном образовании постперестроечной эпохи, была связана не с педагогическим, а с университетским сообществом; в основном это были «физики», но в значительном числе пришли в школу и квалифицированные гуманитарии. Нужно ли говорить, что мы заостряем тенденции ради удобства описания, что было немало прекрасных специалистов и среди профессиональных педагогов старой школы, что не все пришедшие из вузов оказались на высоте, что в реальной жизни эти две категории часто работали вместе, в тесном сотрудничестве, что без поддержки лучшей части педагогического сообщества университетское не смогло бы сделать многое из того, что оно реально смогло? Поскольку тот запрос, который выходцы из университетов были в состоянии удовлетворить, предъявлялся самыми способными представителями молодежи, недостаточная методическая опытность не оказывалась решающим недостатком. Эти люди много знали и умели и готовы были щедро делиться знаниями и умениями с детьми, способными все это воспринимать. В результате усилилось расслоение школ: среднее качество школы-детохранилища упало (это, повторяем, результат ослабевшего социального давления, и обвинять школу тут было бы неразумно), возможности для наиболее талантливых детей в столицах и крупных культурных центрах сильно возросли. Разумеется, наряду с настоящими специалистами в школу пришли — полагаем, не в меньшем числе — и шарлатаны, поскольку родители в массе не обладали достаточными познаниями и квалификацией, чтобы отличить одних от других, и легко доверяли своих детей, кому бы и не следовало.

Все последующие образовательные «реформы» — как не доведенные до конца, вроде печальной памяти двенадцатилетней школы, так и осуществленные, такие как ЕГЭ, — не затрагивали содержательный аспект образования. Первая из них представляла собой копирование западного ответа на вопрос, который русской жизнью даже не ставился, — продление срока работы «детохранилища» с целью ослабления безработицы; вторая — попытку создания свободной от коррупции зоны в насквозь коррумпированном обществе. Некоторый шаг — неправильный, но в правильном направлении, — могла бы сделать концепция профильной школы. Однако она ведет к доказавшей свою неэффективность бифуркационной модели: с разделением по специальностям общеобразовательного училища в его старших классах педагоги XIX и начала XX в. экспериментировали, но результаты были не слишком обнадеживающими. Общий ход школьных дел определялся не реформами, а тенденцией бюрократизации жизни. Скорее всего эта бюрократизация объяснялась не злым умыслом, а вполне естественным — в рамках общегосударственного вектора — стремлением образовательного ведомства взять под содержательный контроль многообразную деятельность, которая не была ему вполне понятна. Но, к сожалению, шарлатаны гораздо лучше приспособлены к тому, чтобы соответствовать бумажным требованиям, нежели настоящие специалисты; последние нуждаются в свободе. Педагоги 1990-х, чувствуя свою ответственность, не отказывались в 2000-х от прежних проектов, но новых училищ, заслуживающих «чести и доброго имени», появилось значительно меньше. Самое ценное, что есть в современной отечественной школе, — задел последнего десятилетия XX в. В отличие от всей системы, чья функция уже скорее социальная, а не учебная, это живая ткань и реальная образовательная деятельность.

Итак, массовая школа будет постепенно превращаться в «детохранилище» — лучше детям сидеть под присмотром на бессодержательном уроке, чем шляться по улице, рискуя попасть в дурную компанию. Расширение сектора действительно обучающих школ в рамках нынешней политики маловероятно: тем, кто мог бы этим заниматься, нужно другое образовательное ведомство, другая образовательная политика, да и, по большому счету, другое государство. Так что в этой области трудно давать утешительные прогнозы. Добавим только одно: если Россия хочет уже не сохранить, а создать успешную школьную систему, ей нужно сделать реальный шаг к отказу от концепции единой общеобразовательной школы в пользу многообразия. Это будет

одновременно и шагом в Европу, и возвращением в Россию — поскольку Императорская школа строилась по общеевропейским принципам и соответствовала общеевропейским требованиям.

Статьи, опубликованные в «Лицейском и гимназическом образовании»

Конструктивная трудность[1]

Невеселые мысли о механизме разложения советской школы[2]

*У*иновнику, занимающемуся регистрацией входящих и исходящих документов, достаточно усидчивости и честности. Реформатору, который пытается выстроить полноценный и работоспособный сектор общественной жизни, необходимо еще и воображение. Он должен представлять себе качество и смысл процессов в подведомственной области, не поддаваясь соблазнам линейных соотношений, руководствуясь которыми, напр., можно всерьез полагать, будто школьник, посещая три урока физкультуры вместо двух в неделю, становится тем самым в полтора раза здоровее, и вдвое хуже знает биологию, если на нее отведен один урок взамен прежних двух. Когда положение дел становится явно и ощутимо хуже (а ситуация с нашей школой, по-видимому, именно такова), всегда есть соблазн усмотреть в этом результат воздействия чьей-то злой воли (отрицать наличие таковой мы, впрочем, не рискнули бы). Но не стоит заведомо поддаваться этому соблазну: достаточно ча-

---

[1] Этот педагогический принцип был выдвинут группой московских филологов — авторов проекта Московской классической гимназии, опубликованного в ЛГО № 5 (18). 2000. С. 90–94.

[2] 2004, № 6. С. 55–57.

сто мы сталкиваемся с тем, что люди просто не отдают себе отчета в значении своих слов, а это значит, за их репликами стоят не мысли, а штампы. Когда тот или иной политик утверждает, что «мы единый народ, и нам нужна единая школа», он вряд ли помнит, что до XVII в. включительно в России вовсе никакой школы не было, кроме элементарной, а с народным единством все обстояло благополучно; и уж совсем невозможно заставить государственного мужа задуматься над реальным соотношением работы национальных образовательных систем и народного единства, ставшим жгучей проблемой начиная с петровской эпохи. Вот и укореняется штамп, к реальному сплочению народа особого отношения не имеющий (это скорее социальный, чем образовательный фактор), но способный поставить жирный крест на любых серьезных образовательных инициативах: хороший единый стандарт не выработан до сих пор не потому, что эту задачу плохо решали, а потому, что она неразрешима в принципе. А между тем на здравый путь здесь могли бы натолкнуть не только глубокие исторические познания, но и простой здравый смысл и личный опыт: каждый мог бы вполне правильно ответить на вопрос, стал ли бы он в школьные годы вдвое более убежденным патриотом СССР, если бы пропорционально увеличили учебное время на знакомство с государственной символикой? И подумал бы, а при каких условиях это реально могло бы произойти?

В реформаторских проектах, насколько и поскольку они касаются образовательного содержания, мы сталкиваемся с тем же линейно-штампованным подходом. Главную содержательную проблему усматривают в *перегрузке*, в то время как мы практически повсеместно имеем дело с самой серьезной учебной *недогрузкой* нашей молодежи, получающей недостаточное количество добротной интеллектуально-духовной пищи. О какой, в самом деле, перегрузке можно говорить, когда бывшие и настоящие ученики более-менее современной школы могут на полном серьезе верить в существование такого удобрения, как не содержащая нитратов селитра, или полагать, будто октановое число бензина — процент содержания в нем спирта? О чудовищной исторической безграмотности нашей молодежи, не твердо отличающей дедушку Ленина от Деда Мороза, я не говорю. Причем речь идет не о патологии — по большей части это нормально умственно и нравственно развитые подростки, которых не всегда даже можно назвать необразованными; просто не сразу понятно, чему они учились — и, шире, чем занимались — в школе. На этот вопрос мы и попытаемся ответить. Без

этого не преодолеть инерцию интеллектуально негодных попыток накрошить из остатков прежнего меню некое удобоваримое блюдо, которое всем пришлось бы по вкусу и не вызвало бы у нашей молодежи хронической индижестии.

Можно ли назвать прежнюю советскую школу хорошей? Если да — и если нет — то почему и в каком отношении? В чем сильные и слабые стороны ее мощного организма? Как они связаны друг с другом и можно ли сохранить одни, избавившись от других? Это далеко не элементарные вопросы, и для ответа на них нужно четко представлять себе советскую школу как систему.

На некоторое время уйдем в сторону. Недавнее исследование PISA вызвало панику в Германии и сделало школьную тему потенциальной козырной картой предвыборной полемики[3]. 20-е место, занятое Германией[4], воспринимается не более и не менее, как образовательная катастрофа. Россия по данным этого же исследования занимает 27-е место по чтению и естественным наукам и несколько лучше выглядит в математике: там мы двадцать вторые[5]. Все показатели хуже немецких, а значит, слово «катастрофа» для нас — слишком мягкое. Но большого общественного возбуждения как не было, так и нет... Привыкли к катастрофам — одной больше, одной меньше? Но ведь школа вроде касается всех? Или методика подсчетов не та? Но безграмотность русских детей ужасает, и сравнительно приличный результат по математике, кажется, тоже соответствует действительности? В самом деле это то, что осталось от «лучшего в мире»? И как мы должны относиться к спорадическим репликам разных лиц вроде Децла, заявляющего буквально следующее: «Я учился в двух обычных школах, а потом в британской. Британская система гораздо легче, там все упрощено и разжевано до крайности, так что после этого я стал сторонником нашей системы обучения»[6]. Может быть, все так и есть, или же ему специально подбирали санаторий для умственно отсталых?

---

[3] Pfusch am Kind («Халтура на детях»). Der Spiegel, № 20, 2002. S. 96–123.

[4] S. 98. Двадцатое по математике и естественным наукам; по чтению — двадцать первое.

[5] Надо учитывать и такой фактор, как сложность языка. Южная Корея в естественных науках первая, в математике вторая, а в чтении — только шестая. США, славные своим низким образовательным уровнем, по данным этого исследования опережают нас (и Германию) по всем пунктам — они 15-е по чтению, 19-е по математике и 14-е по естественным наукам. Великобритания — 7-я, 8-я и 4-я соответственно, Франция — 14-я, 10-я и 12-я.

[6] Вы довольны своей школой? / Коммерсантъ Власть. 2002. № 47 (500), 2–8 декабря. С. 9.

Самый строгий мыслимый суд над советской школой — сегодняшнее состояние русского государства и общества. Рационализм советской школы подготовил питательную почву для сектантства; пропаганда коммунистической морали послужила пищей для — скажем мягко — антисоциальных инстинктов самого худшего пошиба. Все это так, и на историческом экзамене наша школа проваливается — но вместе со всем государством и со всем народом, знавшим ведь и другие ценности и достижения, не окончательно списанным в небытие даже и сейчас и способным на положительное творчество в самых, казалось бы, немыслимых условиях. Наша школа поспособствовала не только нашему разгрому: значима ее заслуга в том, что мы разгромлены не до конца. Попробуем описать механизмы ее функционирования.

Социальным преступлением назвал легкую школу один из крупнейших русских филологов. Советская школа преступлением не была. Это была школа, *трудная для всех* — в чем ее непреходящее достоинство.

Трудная для отличников, потому что освоить всю ее программу требовало значительных усилий. Трудная для двоечников, потому что извернуться и не погибнуть в ее таинственных лабиринтах было невозможно без определенной живости ума и значительных затрат интеллектуальной энергии. Трудная для обычных детей, вынужденных сочетать и то и другое. Она влекла за собой целый шлейф социальных последствий — от неизбежной показухи, связанной с фактической недоступностью ее программ для определенной части детей, до стабильного воспроизводства авторитарных форм в жизни социума. И не всегда эти последствия нужно расценивать со знаком минус. Одна из сильных сторон русского человека — умение жить и действовать в сложной обстановке вопреки инструкциям и предписаниям, его неистощимая изобретательность, направленная все-таки не только на то, как лишний раз воспользоваться магнитной картой в метро, — как раз и формировалась этой постоянной игрой в войну с детьми, где, правда, не убивали, но больно задеть вполне могли. Недостатком — или, если угодно, обратной стороной — был низкий КПД системы, заведомая незначительность сферы пересечения реальных интересов ребенка с предложенной программой. Подчеркнем здесь еще раз и со всей настойчивостью: мы *не* делаем из этого факта, очевидного для всех, тех выводов, которые обычно засоряют страницы педагогической публицистики. Пока отметим это только как факт; мы к нему еще вернемся.

Принципиальным моментом здесь является то, что *железобетонная бесчеловечность* советской образовательной системы — фактор, без кото-

рого она вообще не могла работать. Поскольку человеку свойственно идти по пути наименьшего сопротивления (это обстоятельство обессмысливает простую как пень и не способную к развитию идеологию либерализма, в школьной сфере так же, как и во всякой другой), то, как только стержень нашей школы — ее авторитаризм — надломился, на первый план выступила неэффективность предметного набора, его эклектический, сбродный характер, сочетающий Платона с Писаревым и английский с нижегородским. Как раз эту сторону усилили, дополнив и так не слишком питательное меню вовсе неудобоваримыми продуктами — экономикой, правом, граждановедением и еще Бог знает чем. Над функцией предметов в школе не слишком задумывались, и потому рассуждения вроде следующего — «Для себя я точно решил, что тригонометрические функции двойных углов из курса математики можно удалить. Они нигде в других предметах не используются и даже в высшей школе применяются только в оптике. Но когда я говорю с математиками, они отвечают: "Да вы что? Это самый развивающий материал!"»[7] — появляются на самом высшем уровне. Здесь мы подходим ко второй части нашего тезиса — конструктивности.

Соответствие проходимого материала научным взглядам современности и его практическая полезность — вещи неплохие, но в образовании не первостепенные. У практической пользы — свой угол, и расширять его опасно. Сам образовательный процесс осуществляется болезненно и парадоксально, через разочарования от неудач и радости побед, через «у меня никогда это не получится!» и «я это смог! смог! смог!», через соревнование с друзьями и конфликты со старшими угловатых нескладных бунтарей. Будучи стихийно-органичен, подчиняясь внутренним закономерностям развития и роста, он в помощь себе требует мудрого садовника, знающего свойства питательных почв, а не искусного литейщика, загоняющего струю расплавленного металла в заданную форму. Конструктивный подход заключался бы в том, чтобы для каждого ребенка выстроить такой курс, который создавал бы для него ситуацию напряженного (сложно!) и радостного (интересно!) труда. Это задача сама по себе бесконечно трудная, но надо понимать две вещи: 1) это единственный реальный выход из тупика, созданного крушением прежнего авторитаризма, и 2) она не имеет ничего общего с попытками скроить из лохмотьев прежнего предметного набора лоскутное одеяло, якобы спаса-

[7] Реплика Г. Ягодина. Обновление содержания образования: взгляд в будущее. ЛГО № 5 (18), 2000. С. 9. Математики тут, конечно, совершенно правы.

ющее от «перегрузки». Это лоскутное одеяло единого стандарта — не логическая, но жизненная ошибка: если стандарт будет незначительным, где та сила, которая заставит кого-то вкалывать, чтобы учить и учиться, а если сделать его обширным, то воспроизводится тупиковая ситуация неконструктивно-фантомной трудности (прежний авторитаризм и реальную трудность обеспечить мы сейчас не в состоянии). Его крушение делает тонкую индивидуальную подгонку единственным выходом; но как раз она и предполагает несколько образовательных типов, делающих тезис о «едином образовательном пространстве» и тому подобных замечательных вещах вопиюще неадекватным сегодняшнему дню российского образования.

Еще один аспект, который мы пока вынуждены были оставить в стороне. Советская школа ведь не была единой. Кроме общей модели существовала одна элитная и одна псевдоэлитная: физматшколы и спецшколы с углубленным изучением иностранных языков. Там предлежащий недорослю набор трудностей обретал более конструктивный характер. Но, к сожалению, из предметов, могущих выполнять высшую задачу интеллектуальной тренировки, в нашу школу проникла только математика. Очень точно об этом писал А. Ю. Пентин в статье «Неюбилейные мысли о главном»: «В нашей отечественной практике именно эти дисциплины (математика и физика — *А. Л.*[8]) стали лучшими тренажерами для извилин... В одних дисциплинах заказ государства до недавнего времени был — научить думать, в других, наоборот, — отучить»[9]. Иностранные языки, особенно в том «попугайском» виде, как они преподавались, этой функции интеллектуального роста выполнить не в состоянии. Отсутствие такого рода предметов (должными характеристиками обладают древнегреческий и латынь) делало наши спецшколы псевдоэлитарными заведениями и обусловило гуманитарное отставание, лишь в последнюю очередь связанное с цензурой.

Насколько отвечает задачам такой индивидуальной подгонки профилизация старшей ступени (единственный шаг в школьной реформе не то чтобы правильный, но сделанный хотя бы в нужном направлении)?

---

[8] Роль физики — отдельный вопрос; ее статус двойствен — как школьный предмет она может либо сочетаться с математикой, обособляясь от химии и биологии, либо вместе с последними противостоять математике как естественная наука. Очевидно, что из всех последних она использует в школе наиболее красивый и сложный математический аппарат; мы полагаем, что физика может быть выстроена как предмет развивающий, но лишь в одном случае — если это предмет центральный.

[9] ЛГО № 1, 2003. С. 9.

По-видимому, весьма незначительно, поскольку здравая в основе своей мысль сведена на нет желанием сохранить одинаковый предметный набор и тем самым превращением всего процесса в перекройку Тришкина кафтана. Спроси у авторов данного проекта, что будут знать школьники по непрофильным предметам? Ответ будет дан верный: ничего. В чем тогда смысл их преподавания? Опять «единое образовательное пространство»? Так что же это за пространство — расширяющаяся во все стороны пустота?

Специфика публицистического жанра требует здесь живописать счастливый конец. Враги образования посрамлены, школы процветают, здоровый румянец играет на щеках склоненных над партами юных отроков и отроковиц, а зубы у них настолько крепкие, что превращенным в щебень гранитом науки вымостили все дороги в стране. Но на самом деле иногда и призадумаешься: а может быть, нашу школу нужно уже не восстанавливать, а создавать заново?

Бермудский треугольник российского образования[1]

Школа — власть — общество

Не могу не заметить, что со времен восшествия на престол дома Романовых у нас правительство всегда впереди на поприще образованности и просвещения. Народ следует за ним всегда лениво, а иногда и неохотно.

А. С. Пушкин

Обратим внимание на такой факт. Первый же посвященный высшему образованию проект законодательного акта российской власти, привилегия Московской Академии, которая должна была быть подписана Царем Федором Алексеевичем, категорически запрещает бесконтрольную частную преподавательскую практику в России: «еже бы ни единому кому зде в царствующем граде Москве, и в прочих нашея Царския державы градех, разве (кроме — *А. Л.*) сего от нас Великаго Государя, учиненнаго училища, в своих домех, Греческому, Польскому и латинскому и прочим странным (иностранным — *А. Л.*) языкам без ведомости и повеления училищ Блюстителя и Учителей, домовых учителей не держати, и детей своих не учити, точию в сем едином

[1] Вы довольны своей школой? / Коммерсантъ Власть. 2002. № 47 (500), 2–8 декабря. С. 9.

общем училище да учатся, во еже бы от разных домовых учителей, паче же от иностранных и иноверных, противности каковой либо вере нашей православной не внестися и не быти разгласию. Аще же кто дерзнет сие наше Царское повеление приобидити, и оному да мстит наше Царское правосуждение на его имении, яко преступнику нашего повеления».

О чем свидетельствует этот пункт привилегии? Обычно законодатель не формулирует запретов на деятельность, не практикуемую никем. А это значит, что русское общество почувствовало потребность в «странных языках» еще до того, как правительство озаботилось созданием высшей школы. С другой стороны, специалистов в этих «странностях» взять негде, кроме как выписать из-за рубежа, и потому религиозная подозрительность властей понятна; народная масса смотрела на дело не иначе. Какого размаха была деятельность, заслуживающая «мести Царского правосуждения»? Этот вопрос не так безнадежен, как представляется на первый взгляд. Прежде всего мы должны искать заказчиков нового типа образования, сменившего старорусское начетничество, в высшем сословии; а здесь каждый его представитель все-таки больше доступен для наблюдения, и в перспективе возможна какая-то статистика. Но несомненно одно: образовательная потребность, причем потребность в образовании неслыханного в Московской Руси «школьного» типа, пробудилась настолько, что власть отныне не в состоянии ее не замечать. Надо отдать должное власти: она пошла навстречу. И с тех пор и до конца старой России этот стиль будет сохранен в неприкосновенности: никакая образовательная реформа не будет сужать наличные возможности; даровав блага и привилегии, правительство уже не возьмет их обратно. Когда школ станет много, проявится и другая сторона этой тенденции: власть никогда — пока существовала прежняя Россия — не пыталась насильственно загнать юношество в единую школу, с уважением относясь к сословным, национальным, корпоративным традициям и личным талантам.

Петр I пытался создавать и реформировать русскую школу в разных направлениях. Некоторым из его мероприятий была суждена долгая жизнь, какие-то не привились и не оставили по себе доброй памяти. В общем и целом удалась специальная школа — но лишь тогда, когда она не претендовала на роль основополагающего образовательного типа. Морская академия удалась, а цифирные школы не прижились. Гимназия пастора Глюка в Москве — первая попытка создания средней общеобразовательной школы — превратилась в комедию, и один из компетентнейших наблюдателей русской жизни той эпохи Христофор Манштейн писал: «Успех этого нововведения <был> так жалок, что Петр I не мог вскоре не

заметить этого. Поэтому он закрыл школу и снова предоставил обучение детей родителям. Так как в это время в России было множество пленных шведских офицеров, в числе которых было много весьма образованных, но совершенно не обеспеченных людей, то они охотно поступали к знатным лицам для воспитания их детей, и это дало гораздо лучшие результаты, нежели все школы, основанные прежде».

Но Манштейн был не совсем прав, и мероприятия Петра он недооценил. Среди них было два, оставивших «плод мног». Потерпев неудачу с попытками заставить епископов поддерживать цифирные школы, Петр в конце жизни поставил перед ними другую задачу: создать при дворе каждого архиерея духовное училище. И за это дело церковь взялась ревностно: система, создание которой началось в 1721–1722 гг., оказалась удивительно живучей и эффективной. А между тем исполнители были те же. В чем причина? Духовная школа была согласована с потребностями самого образованного сословия тогдашней России и опиралась на его же ресурсы. Что касается Императорской Академии Наук, то кто только над ней не смеялся — начиная от Манштейна и кончая Сперанским. А между тем вполне справедлива мысль Г.П. Федотова — образование идет сверху вниз, и начинать нужно было именно с Академии. Она создает и распространяет вокруг себя вкус к образованности и даруемым ею нематериальным благам (материальные и так найдут своих ценителей, но, к сожалению, эти ценители — среди коих нынешние российские власти — пониманием, как именно живет и развивается академическая среда и при каких условиях осуществляется прирост знаний и образованности, не обладает, а потому в погоне за практической пользой они разрушают образовательную атмосферу, в конечном итоге подрывая возможность и каких бы то ни было прагматических результатов).

Отметим одну закономерность образовательной политики этих лет. Как мы уже говорили, слишком опережать или идти слишком в стороне от потребностей общества нельзя. Но правительство — в точном соответствии с пушкинскими словами, приведенными в эпиграфе к этой статье — вводит «пилотный проект», за которым затем следует создание массовой системы. Первым созрело к образованию духовенство. Оно получает в 80-х гг. XVII в. Академию, а затем в начале 20-х гг. XVIII в. — систему семинарий. Попытка создать общеобразовательное учебное заведение не удается; точно так же не удается вначале массовая дворянская школа. Но в начале 30-х гг. создан и успешно работает Кадетский корпус, и постепенно вокруг него формируется система военных (т.е. корпоративно-дворянских) учебных заведений. Последней приходит очередь общего обра-

зования: два удачных пилотных проекта в Москве и в Казани в середине XVIII столетия дают возможность в 80-х гг. создать систему начального, а в первые годы следующего столетия — и среднего образования в Империи.

То, что общеобразовательная модель отстает от прочих и сначала далеко не равномощна им, — не случайность. Это особенность образовательных потребностей именно *русского* общества, которому в большей степени, нежели Европе, противопоказан единый тип школы. Впоследствии министр И. Д. Делянов жаловался Императору Николаю II, что из всех ведомств только Государственный контроль не имеет собственных школ. Министру, конечно, было неудобно, что преподаватели, уволенные им за неблагонадежность, тут же находят себе работу в школах, ему не подчиненных; однако же — повторим — общество имело привилегию выбирать для своих детей учебные заведения, соответствующие их склонностям, не насилуя будущих армейских офицеров древними языками, а студентов-филологов — ружейными экзерциями.

Нельзя упускать из поля зрения еще одно обстоятельство. Два литературных произведения XVIII столетия, которые сохранили актуальность и читаются до нынешнего дня, — «Бригадир» и «Недоросль» Д. И. Фонвизина — посвящены именно проблемам воспитания (первая комедия — заграничного, вторая — домашнего). Позиция, сформулированная Фонвизиным, менее всего оригинальна: и то и другое казалось властям (а вслед за ними — и педагогам-практикам, и писателям) подозрительным. Это единодушие поражает; больше оно уже не повторится никогда; но, сколько бы ни писали сатирики о французских колодниках, вырвавшихся из Бастилии или бежавших с галер в Россию; сколько бы ни произносили речей и ни писали статей наставники всех уровней, сколько бы административных кнутов, а наипаче пряников ни придумывала власть, иностранец любого ранга мог найти в России семейство, заинтересованное в его педагогических услугах и готовое их оплачивать. На историю домашнего образования в России оказывает громадное влияние французская революция; она столкнула с насиженных мест громадное количество высокообразованных людей (в первую очередь «аббатов», бывших в том числе и ректорами духовных учебных заведений во Франции). Поколение лакеев и парикмахеров было вытеснено в глухую провинцию; состоятельные дворянские семьи могли найти весьма образованных и добросовестных людей, чьи ученики гарантированно оказывались в элите русской образованности. К числу питомцев выдающихся иностранцев относятся, напр., будущий министр просвещения С. С. Уваров и знаменитый славянофил, один из самых блестящих умов России Ю. Ф. Самарин.

Как мы видим, общество проявило большую долю самостоятельности, не поддаваясь тройному давлению — властей, официальной педагогики и собственной литературы, предназначенной, безусловно, формировать общественное мнение. Это противостояние длилось все царствование Александра I — его реформы ничего не могли поделать с обществом. На его эпохе — во многих отношениях ключевой — стоит остановиться на несколько минут.

Александр Павлович, только взойдя на престол, замысливает образовательную реформу как одно из ключевых звеньев в системе государственных преобразований. Прежде всего этот ключевой характер объясняется тем, что для масштабных изменений катастрофически не хватало деятелей; их предстояло подготовить. Министерство просвещения учреждается в составе первых; создается система гимназий, опирающаяся на приходские и уездные училища; учреждается несколько новых университетов; повсюду к делу прилагаются самые прогрессивные педагогические концепции; и все эти мероприятия ждет самый позорный провал.

Безусловно, провал образовательной реформы — это не Аустерлиц и не Альма; он рассредоточен во времени и пространстве и не сопровождается (по крайней мере сначала) орудийным грохотом, бегством армий и сдачей крепостей; но правительство прекрасно понимало, что происходит на самом деле, и признание провала содержится в отчаянном указе от 6 августа 1809 г., вводившем экзамены на чин коллежского асессора: «Предполагаемо было, что все свободные состояния, и особенно сословие Дворянское, с поревнованием воспользуются открытием Университетов, Гимназий и Училищ в округах, Губерниях и уездах, с знатным иждивением казны и с нарочитыми пожертвованиями самого Дворянства устроенных, и везде уже большею частию существующих, и что отечественные сии установления предпочтены будут способам учения иностранным, недостаточным и ненадежным.

Но из ежегодных отчетов Министерства Просвещения и из сведений, к Нам доходящих, с сожалением Мы видим, что предположения сии доселе не восприняли еще своего действия. Исключая Университеты Дерптский и Виленский, все прочие учебные заведения, в течение сего времени открытые, по малому числу учащихся, не соразмерны способам их учреждения. К вящему прискорбию Нашему, Мы видим, что Дворянство, обыкшее примером своим предшествовать всем другим состояниям, в сем полезном учреждении менее других приемлет участия».

В чем же было дело? Дворянство жертвует на школы — и не отпускает туда своих детей! За учебу в казенных гимназиях не берут денег, впереди

маячат чины — а люди предпочитают на свой страх и риск нанимать дорогостоящего иностранца! Почему?!!

Ларчик открывался просто. Ошибки, которые допустили авторы реформы, заключались в слепом следовании прогрессивным рецептам. Это сказалось в социальном строе новопроектируемой школы — стараясь сделать ее общедоступной и всесословной, от нее «отпугнули» дворянство, не желавшее общения своих отпрысков с выходцами из низших классов. Прекраснодушный принцип вступил в вопиющее противоречие с реальностью, которая заключается в том, что родители понимают: от своих одноклассников-мещан юный дворянин слишком быстро научится материться и пить водку, а потому во избежание лучше его держать где-нибудь подальше от казенного учебного заведения. Для мещан и купцов общеобразовательные учебные заведения были малопривлекательны, поскольку не соответствовали никаким жизненным потребностям; школа, привлекательная для них, должна была бы преподавать Закон Божий, может быть, один-два иностранных языка и бухгалтерию — и этим ограничиваться.

К социальной ошибке добавлена была учебная. Слишком увлекшись новыми веяниями, школу сделали «приспособленной к жизни», поверхностной и многопредметной. Те, кто слишком доверчиво отправлял своих сыновей учиться в казенных гимназиях, имели все основания быть недовольными. Конечно, до кошмара единой школы было еще далеко, но все же, все же, все же...

Таким образом, попытка создать стройную общеобразовательную систему не слишком сильно превзошла по своей продуманности (и результатам) петровские цифирные школы. Николаю I пришлось срочно исправлять положение. Его меры бесспорно реакционны и направлены на консервацию сословного строя России; отрицать это не станет никто. Но наряду с этим они оказались весьма эффективны в школьной области — именно потому, почему провалились реформы его старшего брата.

Николай I никогда не задевал — по крайней мере в образовательной политике — чьих-то интересов так, чтобы не предложить ничего взамен. Упраздняется в связи с польской инсуррекцией Виленский университет — создается Киевский, имени Св. Владимира. Ставятся положением 1834 г. под государственный контроль домашние наставники — зато им дается статус государственных служащих, гарантируется пенсия. Эта черта отличает Николая Незабвенного от очень многих преемников, с удобствами развалившихся с ногами в креслах его Кремлевского дворца. И его правление знаменует собой единственный в истории российского обра-

зования момент равновесия — Император ведет страну вперед по пути воспитания и учености, и страна с полной самоотдачей и пониманием его целей следует за ним.

Здесь не место рассказывать о характере николаевских учебных реформ, тем более что мы не раз писали об этом. Вполне достаточна высокая оценка Грановского — профессор-западник скорее либерального толка не имел никаких причин для симпатии к этому Государю. Отметим одно: в николаевскую школу — не примитивную и не поверхностную — шли и учились в ней с удовольствием. Конкурирующие способы образования были побеждены в честной борьбе. Предвидим возражения: а как же с заграничным воспитанием, против которого были приняты самые энергичные меры? Мы признаем относительную — но только относительную справедливость этого аргумента; безоговорочному согласию мешают два обстоятельства: сравнительно ограниченный круг лиц, которые могли подвергнуться неудобствам в связи с этой мерой, и широкий характер научных стажировок, подготовивший России прекрасные научные кадры.

А что утверждало общественное мнение? В тогдашней педагогической публицистике мы не найдем свежих идей. Примат государственного сравнительно с частным, публичного с домашним, воспитания с образованием, — все это уже было. Даже знаменитая записка Пушкина, которому поистине было что сказать, не выходит из этих рамок. Он предлагает основной удар нанести по домашнему воспитанию; Царь бьет по заграничному. Общество не выдвигает конкурирующей программы. Этот подарок судьба припасла следующему царствованию.

Реформы Царя-Освободителя распахнули шлюзы для самой разнородной общественной деятельности. Не вся она оказывается благонамеренной: так, под видом просвещения народа в воскресных школах была широко развернута пропаганда, направленная против веры и власти, что вынудило правительство существенно ограничить и взять под жесткий контроль «просветительские» инициативы образованного класса. Но для педагогики эта борьба отныне составляет лишь «фон» — тяжелый и чрезвычайно неприятный. Именно в эту эпоху мы впервые сталкиваемся с тем, что общество выдвигает конкурирующие образовательные программы — хорошо продуманные, разработанные достаточно подробно и декорированные всеми цветами публицистического красноречия и рациональной аргументации.

Императорское правительство выбирает — после долгих размышлений и обсуждений с педагогической общественностью — вариант двух университетских профессоров-москвичей М. Н. Каткова и П. М. Леонтье-

ва. Полноправной — в силу радикального Устава 1871 г. — признается классическая модель с двумя древними языками, и для гимназистов открывается доступ в университеты Империи без экзаменов. «Реалистам», осваивающим программу, сопоставимую с нашей современной, правда, более насыщенную и продуктивную (напр., два обязательных иностранных языка в хорошем объеме), открыты двери технических вузов. Большинство молодежи страны этими школами не охвачены; сеть начальных школ — и церковно-приходских, подчиненных Синоду, и министерских — расширяется, но их уровень сравнительно с гимназиями и реальными училищами невысок.

В противовес этому общество выдвигает модель единой школы. А. П. Щапов писал в труде «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа»: «Все мы не-натуралисты большею частию слепы, немы и глухи к природе, умственно тупы, равнодушны, бесчувственны к ее повсеместным, ежеминутным и ежечасным впечатлениям и явлениям... Мы же, наоборот, большею частию тотчас после детства, а часто и в детстве еще, и потом в наших отвлеченно-схоластических и большею частию прямо противо-естественных школах, каковы, напр., бурсы, институты, забиваем в себе всякое живое естественное чувство природы, прерываем умственную связь с природою, притупляем к ней не только мысль, но и все свои чувства. Природа родит нас и стремится воспитывать, так сказать, естественными физиками, химиками, ботаниками, зоологами, астрономами, — вообще природными натуралистами, естествоиспытателями. А мы, наперекор природе, выходим супранатуралистами, спиритуалистами, идеалистами, схоластическими теологами, классиками, юристами-архивариусами, законниками, враждебными законам природы, антифизиологическими аскетами-отшельниками от природы, нередко даже фанатическими противниками естествознания, или бессмысленными промышленными потребителями благ и произведений природы». Сходные мысли высказывает Д. И. Писарев в статье «Наша университетская наука» и наделяет эти воззрения всем блеском своего немалого литературного мастерства. В. И. Модестов, историк античности по образованию и профессии, подкрепляет полемику против классической школы своим научным авторитетом в цикле статей для газеты «Голос» (надо отдать ему должное — его позиция отличается большей умеренностью и постепенностью). Приведем несколько отрывков из его статьи «Будущее средней школы, классицизм и учителя»: «Школьный вопрос не сходит со сцены и не сойдет до тех пор, пока не найдет решения, с которым согласится образованное общество, всего больше в

нем заинтересованное. Образованное же общество успокоится за судьбу своих детей и за будущность нормального развития грядущих поколений только тогда, когда вопрос о лучшей постановке средней общеобразовательной школы, обсуженный со всех сторон людьми компетентными, будет решен зрело, обдуманно, в духе истории народа, со вниманием к его духовным особенностям, с уважением к его природному гению, с национальным достоинством. Теперь уже никого нельзя убедить в том, что школа хороша потому только, что она устроена по плану и программам школ Запада... Умудренное временем и опытом, общество требует зрелой и ясной мысли от всякого преобразования и отвергает все натянутое, поддельное, исходящее из духа рутины или слепого подражания.

...Настанет время, и оно недалеко от нас, когда древние языки не только перестанут служить основою гимназического образования, но и совсем исчезнут из программы общеобразовательной школы как обязательные предметы обучения. Оно настанет тогда, когда среднее образование сделается всеобщею потребностью; когда тяжесть изучения этих языков, распространившись на огромную массу учащихся, сделается для всех ощутительною; когда образование, приспособляясь все более и более к потребностям нового времени, неудержимо будет стремиться стать на основу более осязательную и национальную; когда, через усовершенствование методов преподавания языка отечественного, новых иностранных, истории, географии и наук естественных, будет доказана полная возможность основательного образования без подкладки древних грамматик и древних писателей».

В конечном итоге именно за этой критикой осталась победа: классическая модель стала постепенно распадаться еще до революции, в царствование Николая II. Безусловно, общее «полевение» образованного сословия сделало бы правительственную образовательную политику предметом жестоких нападок независимо от того, в чем бы эта политика ни заключалась; однако несомненно и то, что в области просвещения было сделано много просчетов и ложных шагов. Вот что писал в сборнике «Вехи» А. С. Изгоев: «Первоначальная вина за дискредитирование школы ложится на педагогическую администрацию, на министерство народного просвещения, которое с 1871 года безо всяких оговорок поставило своею целью сделать из гимназий политическое орудие. Но в настоящее время в этой области все так перепуталось, что разобрать концы и начала очень трудно, и многим серьезным наблюдателям кажется, что всякая попытка восстановить авторитет правительственной средней школы обречена на неудачу...» (статья «Об интеллигентной молодежи (Заметки об ее быте и настроениях)».

В конечном итоге обществу удалось разрушить школу Империи (не медленным образовательным реформированием, а вспышкой революционного хаоса). Первоначальные эрзацы были столь дурного качества, что И. В. Сталину пришлось спасать положение крутыми и решительными мерами. Ориентиром его была школа Империи — вплоть до желания стареющего вождя наряду с серой гимназической формой видеть в училищах СССР и латинский язык. У советской школы и большие достоинства, и большие недостатки; как-нибудь мы еще вернемся к этому вопросу, обсуждать который здесь не место. Отметим только одно: пушкинские слова, взятые эпиграфом к этой статье, не утратили своей актуальности: если правительство заинтересовано в добротном образовании в стране, слепо идти на поводу у общества оно не может.

Краткий очерк истории российского просвещения в XVIII столетии[1]

Восемнадцатый век занимает промежуточное положение между эпохами создания первых высших школ и Министерства народного просвещения и, следовательно, единой, хотя и не всеохватной образовательной системы. Потому при рассмотрении истории просвещения в эту эпоху необходимо учитывать многообразие и пестроту его компонентов, каждый из которых заслуживает внимания отдельно: 1) общегражданское образование — гимназия Глюка (1703), Императорская Академия Наук с Академическим университетом (1724) и Императорский Московский университет (1755), академические гимназии при них — петербургская (1724), московская (1755) и казанская (1758), Вольный Благородный пансион в Москве (1778), а также народные училища (1786); Воспитательные дома в Москве (1764) и в Петербурге (1770), Коммерческое училище в Москве на средства П. А. Демидова (1772); с опозданием примерно на полстолетия появляется и женское образование (Институт Благородных девиц в Санкт-Петербургском Воскресенском (Смольном) Новодевичьем монастыре (1764); 2) военные учебные заведения — Школа математических и навигацких наук (1701), цифирные школы (1714), Морская академия в Петербурге (1715), артиллерийские и инженерные школы

[1] 2007. № 3. С. 37–52.

(школа при артиллерийском полку под началом генерал-майора Гинтера; Инженерная школа в Москве (1712 — М. Лалаев; 1711 — В.О. Ключевский); с 1719 — Инженерная школа в Петербурге, в 1723 г. к ней присоединяется московская) — с 1762 Артиллерийский и Инженерный Шляхетный Кадетский корпус, с 1800 г. 2-й Кадетский, Сухопутный шляхетский корпус в Петербурге (1731, с 1800 г. 1-й Кадетский), гарнизонные школы (1732), к которым присоединяются цифирные (1744); 3) духовные школы — в начале столетия две Академии, в Киеве и Москве, впоследствии в силу Духовного регламента (1721) была создана сеть семинарий, из которых в числе лучших был Харьковский Коллегиум (1722 — Белгород, 1726 — Харьков); 4) игравшее значительную роль домашнее воспитание, с переходными формами в виде частного пансиона (иногда на очень небольшое количество детей) и 5) заграничное образование. Эти формы так до конца и не сложились в единую систему, хотя еще В.Н. Татищев предлагал создать ведомство, которому были бы подчинены все образовательные учреждения Империи. Датировки в источниках и научных трудах могут даваться с расхождениями; как правило, это обусловлено тем, что между правительственным актом и его исполнением проходит определенное время; Императорская Академия Наук была задумана Петром I незадолго до смерти, Проект положения об учреждении Академии наук и художеств был одобрен Сенатом 22.01.1724 г.; однако академики прибыли в столицу уже после смерти Императора, и первое торжественное заседание состоялось 27.12.1725 г.; открытие Шляхетского корпуса было осуществлено лишь 17.02.1732 г. Постоянным источником как учеников, так и преподавателей для всех видов школ, кроме военных, служило духовное сословие со своими училищами: отсюда набирались студенты гимназий, университетов, педагогических семинарий; духовенство вынесло на своих плечах тяжелейшую реформу 1786 г. с фактическим крепостным правом для учителей народных училищ.

Русская образовательная практика основывалась на нескольких компонентах: 1) национальной традиции, отводящей первостепенную роль духовному сословию и строящей обучение грамоте на Часослове и Псалтыри; она затрагивала в основном элементарное обучение; 2) традиции западных католических коллегиумов, прежде всего польско-иезуитских, по образцу которых был создан Киево-Могилянский коллегиум (с 1701 г. Академия) — первое (фактом военного захвата, а не основания) высшее учебное заведение России, наложившее неизгладимый отпечаток на всю русскую духовную школу; 3) традиции западного университетского, военного и школьного образования и педагогической мысли, прежде всего германских и австрийских образцов, сказавшихся на подавляющем боль-

шинстве общегражданских и военных учебных заведений; 4) западной философской мысли, прежде всего английской (Локк), под влиянием которой осуществлялось преобразование существующих учебных заведений и создание новых при Екатерине II; 5) западных культурных влияний, в первой трети столетия преимущественно голландских и немецких, впоследствии французских, оказавших колоссальное воздействие на домашнее воспитание и частные пансионы.

I. *Общегражданское образование*. 1) *Гимназия пастора Глюка*. В 1702 г. при взятии Мариенбурга попал в плен и оказался в Москве саксонец Эрнст Глюк, чьей служанкой была Марта Скавронская — будущая Екатерина I. Он получил широкое образование, был знатоком не только нескольких новых и древних, но и латышского и русского языков. Вскоре ему поручили открыть гимназию, для которой выделили здание на Покровке, во дворце боярина В. Н. Нарышкина; штат состоял из 7 учителей, на содержание назначено было 3 тыс. руб. В Указе от 25.02.1705 г. говорилось: школа открывается для обучения детей «всякого служилого и купецкого чина… которые своею охотою приходить и в ту школу записываться станут». В программу входили география, ифика, политика, латинская риторика, философия деятельная и картезианская, французский, немецкий, латинский, греческий, еврейский, сирийский и халдейский языки, танцевальное искусство и поступь немецких и французских учтивств, конная езда и берейторское обучение лошадей. Некоторые ученики были на собственном содержании, большинство же поступало в «кормовые ученики», на казенный кошт. Руководитель гимназии сочинил на русском языке краткую географию, русскую грамматику, лютеранский катехизис, молитвенник, составил славяно-латино-греческий словарь, перевел учебные книги Я. А. Коменского «Преддверие», «Открытая дверь языков», «Мир чувственных вещей в картинках». Учителями в школе были в основном приглашенные иностранцы, в 1706 г. их было 10. Скептически отзывается об Э. Глюке Х. Манштейн: «Человек этот, обладавший познаниями и сведениями в такой только мере, как любой деревенский священник, сумел однако же прослыть за гениальную личность, потому что знал основательно русский язык… Глюк вызвал несколько студентов богословия лютеранского вероисповедания и при обучении в своей школе следовал во всем правилам шведской церкви, а для того чтобы нисколько не уклониться от них, перевел даже несколько лютеранских гимнов весьма плохими русскими стихами…» Желающих учиться было немного — в 1706 г. всего 40 человек. После смерти Э. Глюка в мае 1705 г. гимназия была отдана под надзор магистру философии И. В. Баузе

(Паусу); она влачила жалкое существование, некоторые из ее учеников перешли в Славяно-Греко-Латинскую академию, другие переведены в Петербург или отправлены завершать учение за границу. Вскоре она прекратила свое существование; в 1715 г. последние ее учителя были переведены в Петербург. 2) *Академический университет.* По плану Петра I, одно учреждение «с малыми убытками, тое же бы с великою пользою чинило, что в других государствах три разные собрания чинят». В Академическом университете должны были преподавать академики; в 1726 г. было выписано 8 студентов из Германии, содержавшихся за счет казны; некоторые из них сделались впоследствии известными учеными (Г. Ф. Миллер, Г. В. Крафт, А. Б. Крамер, И. Г. Гмелин). Профессора и адъюнкты ходили на лекции друг к другу, чтобы увеличить число слушателей. В 1747 г. в связи с созданием Регламента Академии были назначены пять профессоров специально для университета; он предполагал 12 кафедр и 30 студентов. В 1748 г. В. К. Тредьяковскому было поручено набрать в ученики семинаристов из Новгорода, Петербурга и Москвы. Шесть академиков назначены для чтения лекций; Г. Н. Теплов составил проект Устава университета, утвержденный Президентом академии 10.08.1750 г. Ни эти меры, ни усилия Ломоносова не привели к процветанию университета. Последний пытался поправить дело с помощью дарования учащимся привилегий и прав; смерть Императрицы Елизаветы помешала ему добиться этого. Он признавался с горечью: «При Академии Наук не только настоящего университета не бывало, но еще ни образа, ни подобия университетского не видно». Бумажное существование этого высшего учебного заведения, лишенного подготовленных студентов, видно и по словам Президента академии гр. К. Г. Разумовского (1757): «От давнего уже времени ни один профессор в университете лекций не читает, и академические студенты находятся без всякого учения». Через сорок лет, как и при основании, в университете было 9 студентов. Иногда их бывало еще меньше: в 1782 г. — двое, в 1783 — столько же, причем оба не могли даже переводить с немецкого. На студентах сказывалась грубость нравов того времени: их секли розгами, сдавали в матросы, иногда переводили в гимназию с правом слушать лекции (жалованье гимназистов было меньше). Более успешными были приватные занятия академиков с учениками, иногда на дому; таким образом те готовили себе помощников, из которых вырастали достойные ученые. Призрачное существование университета прервалось в 1805 г., когда, в связи с общей реформой системы образования, его решили упразднить. *Академическая гимназия.* Для устройства гимназии и управления ею был приглашен из Пруссии

проректор Кенигсбергской кафедральной школы профессор древностей Ф. З. Байер, ориенталист, знаток китайской литературы. Контракт с Академией предоставлял инспектору самые широкие полномочия; он устанавливал лишь время учения — от 9 до 11 ч и от 14 до 16 ч. Байер разделил гимназию на две школы: немецкую, или приготовительную, подразделенную на три класса, и латинскую (два класса). Предполагалось, что посещать гимназию можно как для прохождения всего курса, так и для изучения отдельных предметов (прежде всего иностранных языков). В 1726 г. в гимназию было принято 112 учеников, среди них дети из знатных фамилий (Голицын, Бутурлин). Сильный удар по преподаванию нанес отъезд двора Петра II в Москву, куда устремились прежде всего знатные ученики. Поступление сокращалось: 58 учеников в 1727 г., 26 в 1728. В 1729 г. это число было резко повышено (до 74 учеников) за счет выходцев из низших сословий, как правило, не кончавших курса; уже на следующий год цифра вновь поступивших упала до 14. Учреждение Шляхетского корпуса нанесло гимназии непоправимый удар; она не давала — в отличие от последнего — чинов и прав по службе. Дальнейшая история гимназии полна неудачных попыток поставить ее на ноги. По ходатайству президента Академии бар. И. А. Корфа в 1735 г. Сенатом было выделено 3000 руб. на содержание учеников; 20 студентов затребовали из Московской академии; просили представить их и из других семинарий. Эта мера дала только 12 учеников из Москвы. При следующих ректорах — И. Э. Фишере и М. Шванвице (1735/36 и 1736–1738) число учеников упало до 28, причем и из них многие не ходили в классы, в 1737 г. — до 17 учеников. Очевидное разрушение гимназии вызвало создание академической комиссии из акад. Х. Гольдбаха и профессоров Ф. З. Байера, Л. Эйлера и Г. В. Крафта. Записка Фишера, поданная в комиссию, так характеризует общественные запросы, с которыми педагог столкнулся в России: «Здесь напирают главным образом на практичность, в особенности на науки математические, полезные для страны в военное и мирное время. Поэтому при учреждении гимназии в России нужно в особенности сообразоваться с этими взглядами». В 1738 г. после смерти Байера инспектором был назначен Крафт. По проекту его устава гимназия была разделена на 6 классов, три низших, русских, и 3 высших, латинских, где должен был преподаваться и греческий язык; кроме ректора и инспектора, предполагались должности конректора и проректора. Только в 1739 г. в программу вошел Закон Божий. По Штату 1747 г. гимназии было положено 5 учителей (чтения и письма, арифметики и геометрии, латинского, немецкого языков и рисовальный); предполагалось иметь 20 казенных стипендиатов; препо-

давание должно было вестись на русском языке (это требование оказалось неисполнимым за отсутствием подготовленных русских учителей). Среди руководителей гимназии впоследствии мы сталкиваемся с такими крупными фигурами, как С. П. Крашенинников (1750–1755), Н. Н. Поповский (1753) и М. В. Ломоносов (с 1758 г.). Ломоносов завел пансион на 40 (впоследствии 60) учеников и заменил нижние немецкие классы русскими. Ему приходилось, как и предшественникам, разрешать административные вопросы с учителями из недоучившихся студентов, пропускавшими занятия от «пьянства и гуляния». Попытки заполнить ученические и преподавательские вакансии не давали особого успеха; так, в августе 1764 г. из 13 учеников низшего класса было переведено в средний только 3. Ломоносову удалось добиться ухода противника его демократических идей инспектора гимназии профессора К. Ф. Модераха и заменить его С. К. Котельниковым, применявшим традиционные меры строгости. Сам Ломоносов считал, что привел гимназию в порядок; академическая конференция смотрела на дело иначе: «Ученики принимаемы были более для скорейшего наполнения числа, не рассматривая при том их лет, состояния и способности к наукам, и набираемы были из самой подлости, почему не имели доброго воспитания, а в общежитии о поправлении сего недостатка никакого попечения не приложено...» После смерти Ломоносова, в 1765 г., при гимназии было создано малолетнее отделение по системе Бецкого; открыт пансион, порученный классным дамам. 23.10.1767 г. произошло чрезвычайное происшествие: ученики подожгли гимназическое здание. В 1777 г. был составлен комитет из академиков для исправления гимназии. Кн. Дашковой, руководившей Академией в 1783–1796 гг., удалось улучшить материальную, но не учебную часть заведения. Академическая гимназия умерла естественной смертью в 1805 г. вместе с Академическим университетом, принеся, однако, ту пользу, что из ее стен вышло несколько весьма крупных фигур в истории России XVIII столетия. 3) *Императорский Московский университет и его академические гимназии*. Знамениты слова М. В. Ломоносова в письме к И. И. Шувалову: «При Университете необходимо должна быть гимназия, без которой Университет, как пашня без семян». В общественном сознании гимназии не отделялись от университета: В. А. Нащокин в своих «Записках» фиксирует: «Сын мой меньший Иван, от рождения своего имея 8 лет, отправлен из С.-Петербурга в новоучрежденный университет»; о том же свидетельствует Фонвизин в «Чистосердечном признании». Университет состоял из трех факультетов — юридического, медицинского и философского (в отличие от образцов протестантских стран, в нем не

было богословского факультета); кураторами были назначены И. И. Шувалов и Л. Л. Блюментрост; в 1760 г. к ним добавился Ф. П. Веселовский. Директором был назначен А. М. Аргамаков; вскоре (1757) его на этом посту сменил И. И. Мелиссино. Среди начальников университета (директор в 1763–1770 гг., куратор с 1778 г.) крупнейшей фигурой был поэт М. М. Херасков. Штат состоял из 10 профессоров и был укомплектован частично за счет приглашенных из Германии специалистов (И. М. Шаден, Ф. Г. Дильтей, И. И. Ю. Рост и др.), частично — за счет русских профессоров из Петербурга (Н. Н. Поповский, А. А. Барсов); при университете были заведены газета «Московские ведомости» и типография. 21.07.1758 г. как филиал университета учреждена гимназия в Казани на тех же правах, что и московские; в 1788 г. она была закрыта «за недостатком средств» и возобновлена при Павле, в 1797 г., с подробным преподаванием военных и математических наук. Крупнейшие фигуры среди ее выпускников XVIII — начала XIX в. — Г. Р. Державин и С. Т. Аксаков. Первыми студентами университета были выпускники духовных семинарий; лишь в 1759 г., из-за высокой требовательности Шадена, он получил студентов из числа собственных гимназистов. Вообще первых было немного: в 1760 г. 30, в 1787 — 82. С университетом тесно связана деятельность Н. И. Новикова и московских масонских кругов, основавших Педагогическую семинарию (1779) и Собрание университетских питомцев (1781) и развернувших широкую книгоиздательскую и просветительскую деятельность, пока московских масонов не постигла катастрофа 1792 г. Проект регламента для *гимназий* был написан Ломоносовым. Первым ректором стал тюбингенец И. М. Шаден, последователь Лейбница и Вольфа, исполнявший эту должность в течение 20 лет; 6.11.1756 г. университетская конференция поручила ему представить план обучения в гимназиях, что и было исполнено 9 числа. Свое образование Шаден строил на философии, которую он почитал важнейшим предметом для благородного юношества, и древних языках; разночинцы изучали в основном последние и математику. Шаден был противником модных в то время взглядов на воспитание Руссо и Базедова и противопоставлял их космополитизму патриотическое сознание долга перед Отечеством: «Если воспитание… целиком заключается в том, чтобы пытаться сформировать у юношества филантропию, то есть некую любовь ко всему человечеству, то, хотя такое намерение и похвально, но, противореча законам природы и не соответствуя нынешнему состоянию человечества, оно далеко от того, чтобы приносить пользу обществу». Человек связан с тремя различными сферами, которые должны быть отражены в его образовании: природной, человеческой и Божественной.

Им соответствуют три ряда дисциплин: для первой важны естественная история, анатомия, общая и экспериментальная физика, а также экономика (наука о полезных природных продуктах). Душа ее — математика. Сфера общественная представлена правом: естественным, общим публичным, (между)народным, божественная — богословием; они, вместе с философией, не могут существовать без истории с хронологией. Ни одну из этих дисциплин не следует давать свыше необходимого, преподавание можно и должно ввести в разумные рамки. В программе 1757 г. Шаден предлагал преподавание еврейского и халдейского языков; программа следующего года их не содержит, и можно предположить, что идея эта не нашла отклика. Впрочем, иногда в Объявлениях и программах встречается татарский язык; после 80-х гг., когда мы можем подробнее проследить ход учения, он исчезает. Вторым лицом был инспектор гимназии; он также должен был назначаться из профессоров, и предпочтительно из русских, для лучшего общения с учениками; эту должность занимали то Дильтей, то Поповский, то Фроманн; Поповский весьма тяготился этими обязанностями, отвлекавшими его от литературных трудов. В должностные обязанности инспектора преподавание не входило. Гимназии были разделены на четыре школы (Российскую, Латинскую, первых оснований математики и наук и знатнейших европейских языков, т. е. немецкого и французского). В каждой школе было по три класса, кроме последней, разделенной на два. В первую половину дня в основном преподавались древние и современные языки, во вторую — математика и изящные искусства. Первоначально при гимназии был отдельный класс для художников, рассчитанный на 24 ученика; в 1757 г. он был переведен в Петербург, став ядром основанной указом от 6 ноября Академии художеств. Занятия по основным предметам проходили в понедельник, вторник, четверг и пятницу; среда и суббота отдавались высшим предметам. Постепенно — от ежедневного до двух раз в неделю — сокращалось преподавание Катехизиса. Существовали значительные вольности: можно было выбирать преподавателей и (вопреки мнению Ломоносова) переходить в старшие классы по некоторым предметам, не сдав прочие. Дворяне и разночинцы питались отдельно и носили (до Павла) разные мундиры. Учебный год венчали торжественные собрания, на которых присутствовали университетские профессора и видные представители московской аристократии. Произносились речи на русском и латинском языках (сочиняли их профессора, гимназисты выучивали наизусть), успевшим в науках вручались награды. Вторым ректором гимназий стал знаменитый эллинист Х. Ф. Маттеи. Однако в период его ректорства важ-

ная роль выпала на долю инспектора И. Г. Шварца, устранившего злоупотребления начального периода и гуманизировавшего методу преподавания. Сам он взял на себя преподавание немецкой стилистики. Из гимназических ректоров позднейшего периода следует отметить И. В. Л. Мельманна, широко образованного ученого, чья карьера в России сложилась трагически. О положении дел в гимназии любопытные подробности сохранил князь Ф. Н. Голицын, бывший куратором Университета в 1796–1803 гг.: «Я не могу довольно похвалить и всю честь приписываю как управляющим, так и наставникам… Но паче всего мне полюбилось и достойно всякой похвалы, что воспитание юношей было препоручено двум, как называли тогда, эфорам. Они, по своему попечению и в исправлении своей должности, были образцовые люди и каких редко найтить можно. От такого порядка и усердия питомцы себя вели так хорошо, что никогда не было слышно ни шалостей, ни шуму, и редко когда которой из них был наказан». После реформ 1804 г. гимназия стала ненужной; однако товарищ министра М. Н. Муравьев, сам ее выпускник, сумел отстоять ее и сделать ее рассадником ученых чиновников для министерства; она погибла в пожаре 1812 г., после чего решено было ее не восстанавливать (о чем жалели многие профессора и просвещенная московская публика). Среди ее видных учеников, кроме уже упомянутых, Н. И. Новиков и Г. А. Потемкин (уволены в один день «за леность и нехождение в классы»), крупные дипломаты Я. И. Булгаков и А. Морков, А. Ф. Мерзляков и другие профессора Московского университета. 4) *Благородный пансион при Московском университете*. Академические гимназии при Московском университете не могли удовлетворить всех желающих получить образование; этому факту обязано своим существованием учебное заведение, где учились такие выдающиеся деятели на самых различных поприщах государственной службы, науки и словесности, как А. П. Ермолов, В. А. Жуковский, С. П. Шевырев, М. Ю. Лермонтов, Д. А. Милютин. О дате его основания единого мнения нет: С. П. Шевырев приводит в качестве таковой объявления «Московских ведомостях»: № 100 за 15.12.1778 и № 2 за 5.01.1779; за эту же дату выступает мемуарист Н. В. Сушков и автор «Обозрения Москвы» А. Ф. Малиновский. Н. С. Тихонравов и Э. Е. Шишкова предлагают более раннюю дату: 1776 г., аргументируя это существованием учебного заведения de facto уже до 1779 г. (данные пансионских документов противоречивы и называют то одну, то другую). Пансион просуществовал до 1830 г., когда по распоряжению Николая I был преобразован в Дворянскую гимназию; мы же ограничимся его описанием в XVIII столетии. Первый период деятельности пансиона связан с И. А. Гей-

мом, прекрасным ученым и преподавателем, знатоком языков, географии и статистики, впоследствии двенадцать лет находившимся на посту ректора Университета. Благородный пансион жил по его законам, его питомцы подвергались тем же взысканиям и получали те же награды за успехи; начальство умело возбудить в молодых дворянах честолюбивую ревность к занятиям. Об одном из учеников Пансиона, Д. И. Вельяшове-Волынцове, И. Снегирев вспоминает: «Покойный Дмитрий Иванович говаривал: “я не радовался столько, получив Полковничий чин, сколько тогда, когда подарена была мне первая книга за прилежание”. — Однажды, когда он отличился при испытании, в присутствии Ангальт-Нассавского принца — сей герой, восхищенный его ответами из класса Богословии и Математики, сам просил почтенного Куратора Мелиссино удостоить Вельяшева награды золотою медалью. Дмитрий Иванович, вместо одной, получил две медали. Все это происходило в глазах его отца, от радости плакавшего. Сей заслуженный Генерал подошел к Принцу, хотел его благодарить; однако не мог ничего сказать, кроме слов: “ето мой сын!”. Растроганный герой понял его чувства и молча пожал ему руку». Второй период деятельности Пансиона и его славная репутация связаны прежде всего с деятельностью выдающегося педагога Антона Антоновича Прокоповича-Антонского, преподававшего естественную историю в пансионе с 1787 г. и ставшего его инспектором и бессменным руководителем в 1791 — вплоть до 1824 г. Педагогические взгляды А. А. Прокоповича-Антонского изложены в его работе «О воспитании»: «Первым правилом воспитатель должен поставить себе то, чтобы заблаговременно исследовать способности воспитанника… и сообразно силам и дарованиям молодого человека размерять труды об нем и старания… Внутренняя наклонность всегда готова раскрыться в нас; надобно токмо удачно тронуть ее». В нагрузке на ум и на память следует придерживаться разумной середины. Важнейшая тренировка памяти — изучение языков. Ум обогащается прежде всего историей. Но, кроме рассудка и памяти, есть еще и воображение, и развивать нужно и его: «История натуры для детей гораздо полезнее, нежели как обыкновенно думают… Молодые люди то скорее понимают, что ближе к чувствам и более действует на воображение». Из искусств — в согласии с античными воззрениями — полезнейшим для воспитания души оказывается музыка. Ни гипертрофия публичного воспитания (Спарта), ни домашнего (Рим) не полезны. Также бесполезны путешествия. Идеальным типом воспитания Антонскому представляются Афины — золотая середина, отбрасывающая крайности. Педагог-практик оказался на высоте своих взглядов: «Всегда бодрый и деятельный, всегда строгий и

добрый, неизменный в лице и привычках, знавший всему меру, воздержанием умевший как будто остановить свою старость, всегда готовый ободрять без лести и притворства, всегда чуждый охладительного слова, вовсе невинный в современном искусстве искания популярности» (С. П. Шевырев). Большое внимание уделялось литературным занятиям: для сочинений и переводов воспитанников пансиона был широко открыт московский журнал, сменивший за период 1791–1807 гг. пять названий: «Чтение для вкуса, разума и чувствований», «Приятное и полезное препровождение времени», «Иппокрена, или утехи любословия», «Новости русской литературы», «Минерва», не говоря уже об альманахах: «Распускающийся цветок» 1787 г., «Полезное упражнение юношества» 1789, «Утренняя заря» 1800, 1803, 1805–1808, «Чертеж науки и искусства» 1804, «Каллиопа» 1815–1817 и 1820 гг. Литературное мастерство оттачивалось и в Собрании воспитанников, первым председателем которого стал Жуковский. Антонский постоянно бывал на заседаниях Общества; он приглашал для участия в них видных писателей: И. И. Дмитриева, Н. М. Карамзина. 5) *Институт Благородных девиц в Смольном монастыре* был создан по проекту И. И. Бецкого (Устав подписан 5.05.1764) и, просуществовав 153 года, был закрыт в 1917 г. Общий курс был рассчитан на 12 лет, разделенных на четыре возраста: «I. Возраст от 6 до 9 лет: 1) Исполнение закона и катехизм; 2) Все части воспитания и благонравия; 3) Российский и 4) Иностранный языки; 5) Арифметика; 6) Рисование; 7) Танцевание; 8) Музыка вокальная и инструментальная; 9) Шитье и вязание всякого рода. II. Возраст от 9 до 12 лет: 1) География; 2) История; 3) Некоторая часть экономии, или домостроительства. III. Возраст от 12 до 15 лет: Продолжение всего прежнего, а также: 1) Словесные науки, к коим принадлежит чтение исторических и нравоучительных книг; 2) Часть архитектуры и геральдики; 3) Зачинают действительно вступать в экономию по очереди. IV. Возраст от 15 до 18 лет: 1) Знание совершенное закона; 2) Все правила доброго воспитания, благонравия, светского обхождения и учтивости; 3) Повторение всего прежнего, в чем совершенного знания еще не имеют; 4) Во все части экономии действительно вступают по очереди». Программа преследовала цель образовать прилежную хозяйку и мать семейства, могущую отдать распоряжения прислуге, принять гостей и помочь в занятиях детям, и не имела энциклопедического характера, отличавшего образование юношей; главными были не науки, а добродетели: «повиновение начальствующим, взаимная учтивость, кротость, воздержание, равенственное в благоденствии поведение, чистое, к добру склонное и простодушное сердце». Уже на следующий год при Институте было

создано «училище для мещанских девиц», с курсом, куда входили русский язык и один иностранный, а также арифметика, танцы, музыка, домашнее хозяйство и рукоделие. В 1783 г. Комиссия об учреждении училищ предписала улучшить преподавание русского языка в Институте и сделать его языком преподавания для всех предметов. После смерти Екатерины II Институт поступил под управление Императрицы Марии Федоровны; был усилен его замкнутый, аристократический характер. 6) *Народные училища*. Проблему отсутствия массовой школы наиболее прозорливые представители правящего слоя осознавали вполне уже с середины XVIII столетия. Всесильный фаворит Императрицы Елизаветы Петровны И. И. Шувалов выдвинул проект создания сети гимназий. По его замыслу, это должны были быть учебные заведения для дворян, отставaвших в своем образовании от духовного сословия. Однако важно было положить начало — развитие последовало бы в силу логики вещей. Но планам Шувалова не суждено было осуществиться из-за ранней смерти Елизаветы. Екатерина II далеко не сразу пришла к выводу о необходимости создания сети средних учебных заведений. «Учреждение об управлении губерний» предписывает: «В каждом наместничестве или губернии учреждается по одному приказу общественного призрения» — этому органу поручался контроль над создаваемой школой: «380. Приказу общественного призрения поручается попечение и надзирание о установлении и прочном основании 1. народных школ, 2. установление и надзирание сиротских домов... 384. В рассуждении народных школ, приказ общественного призрения долг имеет стараться, чтоб оные были установлены во 1. по всем городам, а по том в тех многолюдных селениях, кои подсудны верьхней расправе, для всех тех, кои добровольно пожелают обучаться в оных... 2. чтоб неимущие могли учиться без платежа, а имущие за умеренную плату, 3. учение в народных школах имеет на перьвый случай состоять в научении юношества грамоте, рисовать, писать, арифметике, детей же греко-российского исповедания учить катихизису для познания оснований православныя веры, толкованию десяти заповедей Божиих, для вкоренения нравоучения всеобщего, 4. во всякой школе надлежит иметь смотрение, дабы горницы были чисты и всякий день выметены, и воздух в них переменялся открытием окон летом во весь день, а зимою всякий день на короткое время, дабы дети от духоты в горницах не претерпели в здоровье своем повреждения. Учение производиться имеет всякий день, выключая воскресные и табельные дни, но не более двух часов сряду поутру, до двух часов сряду после обеда для одних детей одной науке, по середам же и по субботам после обеда дается от-

дохновение, 6. учителям запрещается наказывать детей телесным наказанием, 7. приказ общественного призрения имеет прилежное попечение, чтоб учители и школы все определенное получали по всюды исправно, не радивых же и не исправных учителей, по рассмотрению жалоб, сменяет и определяет на место их радетельных и исправных». Но лишь в 1780 г. успех австрийской образовательной реформы (подробности которой ей изложил Император Иосиф II во время личного свидания в Могилеве) побудил Императрицу приступить к составлению аналогичных проектов, основной целью которых была поддержка слабого третьего сословия, и к воплощению задуманного несколько лет тому назад. Из Австрии был командирован талантливый педагог и школьный администратор, директор иллирийских училищ Ф. И. Янкович де Мириево. В самом начале осени 1782 г. он прибыл в столицу, и 7 сентября того же года Высочайшим указом была создана комиссия под председательством сенатора П. В. Завадовского, членами которой стали акад. Ф. Эпинус и тайный советник П. С. Пастухов. Лишь в 1787 г. Янкович был назначен действительным членом комиссии, хотя основную часть экспертной работы исполнял именно он. Уже 21 сентября «План к установлению народных училищ в Российской Империи» был поднесен при докладе; через несколько дней он был утвержден; в первый год удалось подготовить учебные книги для первых двух классов, но дальнейшая работа в этом направлении затянулась вплоть до начала XIX в. Принятый Императрицей вариант австрийской реформы (на внедрении которой без изменений настаивал акад. Ф. Эпинус) предполагал трехчленную систему: *земские* школы (чтение, письмо, Закон Божий, нравоучение); *городовые* школы (то же + геометрия, механика, архитектура, учение естества и естественная история, история, география, земля и домоводство, немецкий, латинский и греческий языки); средние школы (те же предметы углубленно, кроме греческого языка, и «учение учителей»); кроме немецкого и греческого языка, все соответствовало оригиналу. Однако комиссия разработала несколько иной вариант: *малые* двухклассные училища, *средние* трехклассные и *главные*, причем, в отличие от образца, первые две ступени были последовательными, а не параллельными. Но Устав 1786 г. уже не упоминает о среднем училище. В 1783 г. Янкович учредил первое Главное народное училище с Учительской семинарией; в 1786 и 1788 гг. оно дало выпуски по 100 учителей; на эти годы приходится массовое открытие Главных народных училищ в губернских городах Империи. В теории (и как оно действительно было в Австрии) эти школы были предназначены для всего населения; на деле сельские жители не получили возмож-

ности воспользоваться плодами реформы. Курс малого двухлетнего училища включал в себя чтение, письмо, арифметику, сокращенный и пространный катехизис, священную историю и толкование правил для учащегося и «Книги о должностях человека и гражданина» (что отвечало педагогическим тенденциям эпохи). Целью этого предмета было «напоять душу нашу добродетелию, пещись надлежащим образом о теле нашем, исполнять общественныя должности, на которыя мы от Бога определены, знать правила хозяйства». Курс старших классов — главного училища — включал Закон Божий, русский язык, арифметику, латинский и «соседственный» языки (на юге предполагалось изучать греческий, на востоке — арабский и китайский; эти масштабные планы не осуществились), географию общую и русскую, историю общую и русскую, естественную историю, геометрию, архитектуру, механику и физику. Изучение французского языка было предоставлено домашнему воспитанию. (На практике, конечно, именно языковое образование удавалось в таких училищах меньше всего.) Учебные пособия были, как правило, переводные; оригиналами австрийская администрация щедро снабдила своих русских коллег. Пособия по Закону Божию просматривались пользовавшимся доверием Государыни Новгородским архиепископом Гавриилом. Что касается педагогических принципов, было решено воспользоваться разработанной на австрийской почве методой, широко применявшейся и прусским правительством Фридриха II, которая «а) в совокупном наставлении, б) в начальных буквах, в) в совокупном чтении, г) в оглавлении и д) в вопрошении состоит». В «Руководстве учителям» было сказано: «Стараться более учители должны об образовании и изощрении разума учеников, нежели о пополнении и упражнении памяти; для изучения наизусть определяются токмо: символ веры, молитва Господня, десять заповедей Божиих, молитвы прежде и после обеда, молитвы на сон грядущих и от сна восставших. Начинать при учении всегда следует с легкого и идти потом к трудному; опрашивать учеников не всегда сряду, но попеременно, однако же лучших всегда наперед, потом посредственных и наконец слабых. Ученики должны отвечать не “да” и “нет”, но полною речью; лучше, если они отвечают исправно своими словами, нежели теми же самыми, какие находятся в книге, ибо из того видеть можно, что они дело понимают». Само учреждение училищ осуществлялось в несколько этапов, по мере созревания предпосылок: 22 сентября 1786 г., в день коронации Императрицы, были открыты Главные народные училища в 25 губерниях (Новгородская, Тверская, Олонецкая, Архангельская, Псковская, Калужская, Орловская, Курская, Ярославская, Вологодская,

Владимирская, Костромская, Нижегородская, Пензенская, Казанская, Вятская, Симбирская, Саратовская, Воронежская, Рязанская, Тамбовская, Пермская, Московская), в 1788 г. — в Астраханской и Черкасской губерниях, а в следующем году — в остальных (Выборгская, Ревельская, Рижская, Полоцкая, Могилевская, Новгород-Северская, Черниговская, Киевская, Харьковская, Кавказская, Уфимская, Колыванская, Тобольская и Иркутская. В 1792 г. — в новоприсоединенных Екатеринославском наместничестве и Таврической области). Интересные подробности торжества открытия в Тамбове содержатся в «Записках» Г. Р. Державина. Слабым местом реформы (не замедлившим отрицательно сказаться на ходе преподавания) было двойное подчинение училищ: как уже было сказано, в губерниях молодежь — наряду с буйнопомешанными и колодниками — находилась в ведении Приказов общественного призрения, подчиненных губернаторам, а в столице о ее нуждах пеклась Комиссия об учреждении училищ — прообраз будущего Министерства народного просвещения — орган, лишенный возможности контролировать местную гражданскую власть. Естественно, новооткрытые училища скоро — и весьма болезненно — столкнулись с проблемами нехватки преподавательского состава, формировавшегося, как это и можно было ожидать, в основном из юношей духовного сословия, обучавшихся в семинариях и академиях. Содержание наставников было весьма недостаточным (от 400 руб. для учителей старших классов главного училища до 60 руб. преподавателям рисования в малых), и среди наиболее квалифицированных педагогов было велико желание поступить на государственную или иную более доходную службу. Точно так же трудно было набрать и учеников. Всесословность начальной школы была сильным препятствием к ее наполнению: дворянство опасалось общения своих детей с отпрысками «подлых сословий», порчи добрых нравов и воспитания, купечество не чувствовало еще потребности в образованности. Лучше обстояли дела в западных школах. В целом же реформа оказалась непоследовательной. Признаками непродуманности общего плана были невнимание к финансовой стороне дела, двойное подчинение и неоправданный расчет на местные источники. Однако она была необходимым этапом в создании массовых образовательных учреждений России и послужила стартовой площадкой для создания системы гимназий при Александре I.

II. *Военные учебные заведения*. Школа математических и навигацких наук, открытая в Москве в январе 1701 г., до 1706 находилась в ведении Оружейной палаты, затем была подчинена Приказу морского флота и Адмиралтейской канцелярии. Первыми ее учителями были англичане

Фарварсон, Гвын и Грейс, затем — Л.Ф. Магницкий (автор знаменитой «Арифметики» (М., 1703)). Учебный курс включал в себя русскую грамоту, арифметику, геометрию и тригонометрию, с практическими приложениями к геодезии и мореплаванию, «рапирную науку». Представители низших сословий изучали лишь грамоту и счет и определялись в писаря и канцелярские служители; дворяне, проходившие полный курс, — во флот, в инженеры, в артиллерию. В 1715 г. она была превращена в приготовительное учебное заведение для Морской академии. В 1721 г. создана школа при лабораторном доме в Петербурге на 30 человек для обучения состоявших уже на службе артиллеристов. В петербургской Инженерной школе учился А.В. Тучков; его сын вспоминал: «Там ничему не учили как только простой геометрии… фортификации и артиллерийскому искусству, прочие же науки, входящие в начертание общественного воспитания, равно как и иностранные языки, вовсе не преподавались…» Обучение было суровым: за леность и проступки ученики военных учебных заведений подвергались суду и наказаниям наравне с нижними воинскими чинами; иногда школьников, проживавших на частных квартирах, судили за буйство и разбой на улицах и укрывательство беглых крепостных; зафиксированы такие приговоры военного суда, как «прогнав шпицрутенами через полк шесть раз, написать в инженерные ученики для выслуги», или «бить при собрании инженерных учеников розгами». Таковые, впрочем, применялись к ученикам не только без всякого суда, но по личному усмотрению школьного кондуктора; бывали даже случаи, когда малолетних учеников за частые побеги вразумляли розгами, плетьми, кошками и заковывали в кандалы. В соответствии с петровской практикой функцию подготовки пехотных офицеров (где не требовались специальные углубленные знания) брала на себя гвардия. Однако выслужившиеся из нижних чинов офицеры часто отличались грубостью нравов и невежеством, и потому довольно рано встал вопрос о создании специального учебного заведения для их подготовки. Инициатором был П.И. Ягужинский, советовавший создать училище по прусскому образцу (Кадетский корпус в Берлине). Эту инициативу поддержал фельдмаршал И.Б. Миних. 29.07.1731 г. состоялся указ Сенату: «Хотя вечнодостойныя памяти Дядя наш, Государь Петр Великий, Император, неусыпными своими трудами воинское дело в такое уже совершенное состояние привел, что оружие Российское действия свои всему свету храбростию и искусством показало… и воинское дело по ныне еще в настоящем добром порядке содержится; однакож, чтоб такое славное и Государству зело потребное дело наивящше в искусстве производилось, весьма нужно, дабы

шляхетство от младых лет к тому в теории обучены, а потом и в практику годны были; того ради указали Мы: учредить Корпус кадетов, состоящий из 200 человек шляхетских детей, от 13-ти до 18-ти лет» (ПСЗ VIII, 5811). С самого начала корпус не предполагался узкоспециальным учебным заведением: «А понеже не каждого человека природа к одному воинскому склонна, тако-ж и в Государстве не меньше нужно политическое и гражданское обучение: того ради иметь при этом учителей чужестранных языков, истории, географии, юриспруденции, танцования, музыки и прочих полезных наук, дабы, видя природную склонность, по тому-б и к учению определять». В ноябре был составлен устав Корпуса. Он предполагал 4 класса обучения (5–6 лет); принимались только дворяне, уже обученные грамоте. В корпусе предполагалось преподавать языки русский, немецкий, французский и латинский (последний для желающих; громадное большинство выбрало немецкий язык), чистописание, грамматику, риторику, мораль, геральдику; танцование, вольтижирование и солдатскую экзерцицию. Штат предполагал расходы на корпус в 33. 896 р. в год с единовременным отпуском 15 000 руб. К моменту открытия — 17.02.1732 г. — Корпус насчитывал 56 воспитанников. Через месяц их было уже 300. К 12 мая был составлен новый штат на 360 человек и 63 403 руб. ежегодно. В 1743 г. Корпус наименован сухопутным. В 1760 г. составлен штат на 490 кадет, с отпуском 89 000 руб.; уже скоро он был еще раз увеличен — на 600 учеников и 127 000 руб. (1762). Корпусом руководил главный директор, игравший роль покровителя, схожей с таковой же куратора в университетах; первым был сам И. Б. Миних; в 1762 г. эту должность занял И. И. Шувалов; непосредственным руководством занимался директор (в 1731 г. на эту должность был назначен барон Люберас). Среди наиболее выдающихся учеников Корпуса были знаменитые поэты А. П. Сумароков и М. М. Херасков; велика его роль в создании русского театра при Императрице Елизавете. При Екатерине II Корпус подвергся преобразованиям под влиянием просветительских идей Локка; И. И. Бецкий предполагал сделать его пробной площадкой для создания нового поколения людей, свободного от пороков прежнего общества; потому предполагалась строжайшая изоляция кадет от их родителей. 11.09.1766 г. был издан Устав, согласно которому курс был разделен на 5 возрастов: 5/6–9 лет, 9–12, 12–15, 15–18, 18–21 год. Программа отличалась многопредметностью и включала логику, математику, красноречие, историю священную и светскую, «языки употребительные и для наук потребные», механику, нравоучение, естествознание, экономику государственную, генеральную и экспериментальную физику, астрономию, военное искусство, фортифи-

кацию и артиллерию, а также рисование, живопись, музыку, танцование, фехтование. Телесные наказания были запрещены. Энциклопедический курс предполагал подготовку дворян для управления как по военной, так и по гражданской части; попытки создать «новую породу» немедленно доказали свою полную несостоятельность. Среди руководителей Корпуса екатерининской эпохи наиболее выдающимся педагогом был гр. Ф. Е. Ангальт; подробный рассказ о кадетском корпусе под его управлением содержится в «Записках» С. Н. Глинки. В 1794–1797 гг. директором Корпуса был М. И. Голенищев-Кутузов; из числа его учеников надо отметить К. Ф. Толя, который впоследствии стал влиятельным помощником великого полководца.

III. *Духовные школы*. 1) *Киевская академия* — образец русских духовных школ — состояла из восьми классов: шести низших (*аналогия* или *фара*, подготовительный, где обучали только читать и писать — правда, на трех языках, латинском, греческом и русском, *инфима*, или низший, *грамматика*, *синтаксима* — эти два посвящались грамматике (соответственно морфологии и синтаксису) трех языков, катехизису, арифметике и музыке, *пиитика* и *риторика*) и двух высших (*философия* вместе с геометрией и астрономией и *богословие* с гомилетикой). Это распределение наук с незначительными изменениями, вызываемыми естественным усложнением школьной жизни, сохранится на протяжении всего столетия. Определенным образом реформировать его собирался Феофан Прокопович, вводя в «Духовный Регламент» такой «чин учения»: 1) грамматика с географией и историею; 2) арифметика с геометриею; 3) логика и диалектика; 4) риторика купно или раздельно со стихотворным учением; 5) физика с краткой метафизикой; 6) политика краткая Пуффендорфова, «аще она потребна судится быть», и 7) богословие (двухлетний курс, в отличие от предшествующих). Эти педагогические новации, разбивающие на части строгий и единый философский курс и вводящие такой модный, но чуждый церковной школе предмет, как «политика», не привились, и все вернулось к старой испытанной схеме; по традиции, управлял семинарией ректор — настоятель монастыря, при котором она существовала, и преподаватель богословских классов; вторым лицом был префект, которому поручалось руководство философскими классами. Преподавание латинского языка традиционно стояло на большой высоте; он изучался как язык разговорный и письменный, и по семинарскому обычаю ученики должны были общаться на латыни, прибегая к русским словам лишь там, где без них не могли обойтись; постепенно таких случаев становилось все меньше. Однако этот вариант латыни был достаточно далек от классических

образцов; широкое знакомство с литературой древнего мира также не предполагалось. Важными фигурами на занятиях были авдиторы (назначаемые из лучших учеников, они проверяли исполнение домашних заданий у остальных); таким образом, учителю оставалось объяснение материала и руководство. Во всех классах, кроме высших, производились экзамены; уделом философов и богословов становились диспуты и сочинение пробных проповедей. 2) *Славяно-Греко-Латинская академия*. В 1685–1700 гг., в эпоху преподавания рекомендованных Иерусалимским патриархом Досифеем Лихудов, она называлась Еллино-Греческой академией; в 1700–1775 гг. Латинской или Славяно-Латинской академией; в 1775–1814 гг. Славяно-Греко-Латинской академией. Первыми учениками Академии были питомцы типографского училища: Ф. Поликарпов, А. Барсов, Н. Семенов-Головин, Ф. Аггеев и И. Афанасьев; чудовский монах Иов и иеродиакон Богоявленского монастыря Палладий Роговский. Лихуды развернули бурную деятельность: их литературные произведения многообразны, не последнее место занимают учебные пособия. Основным языком преподавания был греческий. Досифей, по личным причинам возненавидевший своих бывших протеже, жаловался на них и обвинял их, в частности, в том, что они, вместо того чтобы преподавать грамматику, «забавляются около физики и философии». В 1794 г. Лихуды были отрешены от преподавания. Их место заступают ученики Н. Семенов и Ф. Поликарпов (1694–1699). Латинский язык по настоянию Патриарха Иерусалимского был изгнан из Академии. Первым ректором Академии был сделан Палладий Роговский (1700–1703). В 1701 г. протектором Академии стал Стефан Яворский. Указ Петра от 7.07.1701 г. гласил: «завесть в Академии учения латинские». Преподавание греческого языка после Лихудов в Академии приходит в упадок и переводится в Типографское училище (1722); лишь в 1738 г. оно вводится вновь, а в 40-х гг. типографская школа соединена с латинскими. Происходит переориентация на схоластический Киев; в преподавании философии основным авторитетом служит Аристотель. К середине века сказывается влияние Бэкона, Декарта, Лейбница и Вольфа. Большинство преподавателей — монахи. При Анне академия, предназначенная в основном для духовного сословия, пополнилась многими дворянскими недорослями (в т. ч. князья Оболенские, Прозоровские, Хилковы, Хованские, Голицыны, Долгорукие, Мещерские и др.). Число ее учеников колеблется от 200 до 600. Трудность курса вызывает его продолжительность: ученик Константинов в фаре сидел с 1737 по 1742 г.; Чепелев с 1736 по 1750 дошел только до философии. В 1735 г. ректор Стефан донес Св. Синоду: «не многие доходят до Богословия; ибо инии посылаемы бывают в

Санктпетербург для обучения ориентальных диалектов и для камчадальской экспедиции, инии в Астрахань для наставления калмыков и их языка познания, инии в сибирскую губернию с Действительным Штатским советником Василием Татищевым… инии же берутся и в московскую типографию и в монетную контору, мнози же и бегают, которых и сыскать не возможно; еще же суть, что и по разным приказам принимаются, а искомии укрываются, а от других вопрошены, для чего бегают, говорят, искать де хлеба и места за времени, понеже де мало видим таких, котории по совершении течения наук своих угодное какое пристанище получают…» Среди учеников Академии — такие фигуры, как В. И. Баженов, А. Д. Кантемир, Е. И. Костров, А. А. Барсов, С. П. Крашенинников, В. П. Петров, Н. Н. Поповский. Расцвет академии связан с именем митрополита Платона Левшина, вникавшего во все мелочи управления и добившегося от Синода права непосредственного контроля над Академией. При нем было усилено преподавание греческого, введено изучение новых и еврейского языка. Он добавил в академический курс следующие предметы: герменевтику, церковную и гражданскую историю, пасхалию, физику, историю философии, мифологию и медицину (последнюю уже в 1802). Число учеников возросло до 1600. Прекратились побеги учеников; исключения, напротив, участились. В поэтике перевес дан русскому стихотворству; инфиму переименовали в информаторию. Академия испытала на себе влияние методики и учебных пособий, принятых для народных училищ, и стала исключительно духовным учебным заведением. Диспуты стали проводиться чаще (приватные еженедельно по субботам; публичные — три раза в год). Была установлена тесная связь с университетом и его Филологической семинарией. 3) *Санкт-Петербургская духовная академия*. 11.07.1721 г. указом архиепископа Велико-новгородского и архимандрита Александроневского монастыря Феодосия было предписано «учредить в общую пользу при Александроневском монастыре, для обучения юных детей чтению и писанию, Словенскую школу, в которой как того монастыря служительских детей, так и сирот, не имеющих родителей и своего пропитания и посторонних, кто кого отдать похочет, принимая от 5 до 13 лет, учить словенского чтения и писания по новопечатным букварям». Предметы преподавания были следующие: азбука, письмо, арифметика, псалтырь, грамматика и толкование евангельских блаженств. Первые учителя Словенской школы — Иродион Тихонов, с 1723 г. Андрей Тишин (преподававший также греческий язык для желающих) и келейный иеромонах Вениамин (обучал арифметике старших школьников). Первоначально в лавре учились 26 человек; в 1722 г. — 53, 1723 — 62, 1725 — 82, большая часть — дети канцеляр-

ских чиновников и монастырских служителей. Архимандрит Петр Смелич по Высочайшему повелению от 10.11.1725 г. ввел преподавание греческого и латинского языков. В 1729–1733 гг. школа осталась без учителей. Наставником юношества стал датчанин Адам Селлий, принявший незадолго до смерти крещение (Николай) и постриг (Никодим); он взял на себя преподавание латинского языка (1734–1737). В 1736 г. лавру возглавляет архимандрит Стефан Калиновский, бывший ректор Московской академии. Он пригласил бывших собственных студентов, замечательных ученостью: Григория Федоровича Кременецкого (с 1740 г. — ректор семинарии) и Андрея Степановича Зертис-Каменского (на должность префекта; оба прошли Киев и Москву; в монашестве — иеромонахи Гавриил и Амвросий; второй впоследствии стал архиепископом Московским и погиб от руки мятежников во время чумного бунта). Постепенно в семинарии сложился полный курс: к 1740 г. старшие воспитанники дошли до риторики. На проповедях и диспутах присутствовала сама Императрица Елизавета Петровна с наследником вел. кн. Петром Федоровичем. Семинария прочно встала на ноги; уровень преподавания в ней был традиционно высок. Из преподавателей более позднего периода упоминания заслуживает М. М. Сперанский (в 1795–1796 гг. префект семинарии, автор нескольких учебных пособий, в т. ч. «Правила высшего красноречия»). 18.12.1797 г. Павел даровал Александроневской семинарии права академии (как и Казанской семинарии). Синод по этому поводу принял определение: «Для усовершения в науках присылать отныне понятнейших из семинарий учеников в показанные четыре академии; 2) в академиях, кроме общих всем семинариям предметов, преподавать особые, а именно: полную систему философии и богословия, высшее красноречие, физику и языки: еврейский, греческий, немецкий и французский; 3) Полные системы философии и богословия, преподавая на языке латинском, оканчивать: философскую в два года, а богословскую, в рассуждении многих ее предметов, в три года… 4) В философском классе преподавать краткую историю философии, логику, метафизику, нравоучение, натуральную историю и физику… в богословском же — краткую церковную историю, с показанием главных эпох, герменевтику, систему догматико-полемической и нравственной богословии и пасхалию; сверх того — читать Св. Писание, с объяснением труднейших мест, да книги: Кормчую и О должностях приходского священника… 5) В классе высшего красноречия читать учителю лучших авторов на латинском и русском языках, делая оным резолюции логические и реторические и по тем резолюциям заставлять студентов сочинять имитации».

IV. *Домашнее воспитание*. Правительство смотрит на него недоверчиво: еще в проекте академической привилегии 1682 г. оно было запрещено. На Александроневскую лавру в 20-х гг. XVIII в. возлагают контроль над домашним воспитанием. Одним из мотивов создания университета в Москве является борьба с гувернерами (само слово получило распространение именно при Елизавете Петровне): в Высочайше одобренном проекте об основании университета стоит: «Все же почти помещики… принимают таких, которые лакеями, парикмахерами и другими подобными ремеслами всю жизнь свою препровождали». 5.05.1757 г. Императрица подписывает Указ об испытании иностранных учителей в Академии Наук и Университете; впоследствии, когда А. В. Тучков хотел найти для своего сына учителя, который согласился бы выдержать экзамен в Академии, он сделал это с большим трудом. От правительства не отставало и сообщество ученых и литераторов: еще В. Н. Татищев в диалоге «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах» приводит аргументы против домашнего воспитания: «Многие за недостатком искуства принимают учителей к научению весьма неспособных, и случается, что поворов, лакеев… и каких-либо непотребных волочаг для научения благонравия и политики принимают». Профессор И. М. Шаден писал: «Хотя частным воспитанием и не должно пренебрегать совершенно… поскольку дети принадлежат не столько родителям, сколько обществу, которому некогда они должны будут служить, чтобы снискать себе истинное благополучие, то — да простят меня родители — я не могу не предпочесть публичное воспитание частному». Литераторы пойдут еще дальше: фигура невежественного парикмахера, а то и беглеца из Бастилии, которому доверено воспитание русских детей, будет занимать Д. И. Фонвизина, Н. И. Новикова, И. А. Крылова. А. Н. Нахимов сочиняет целый пародийный эпос «Пурсониаду» о такой фигуре и в одной из сатир клеймит соотечественников: «На что им с предков брать похвальнейший пример? Французов мало ли сорвавшихся с галер?». До нас дошло множество анекдотов о невежестве преподавателей. Тем не менее они долго сохраняют популярность. Обычно воспитание юного дворянина начинается дома; русская грамота и арифметика вверяются дьячку ближайшей церкви, который учит юношу по обычаям семинарии; нередко богатые помещики приглашают к себе детей недостаточных соседей, и таким образом дома возникает маленькая школа. После этого сурового курса освоившим Часослов и Псалтырь, а также начатки арифметики юношам предстоит знакомство с гувернером-иностранцем; прежде всего это французы, реже немцы. Особенно высоко ценились швейцарские преподаватели, могущие обучать обоим языкам.

Их поприще — языки, история, география, иногда математика. Бывает, домашний учитель делает замечательную научную карьеру: И. А. Гейм, начавший ее в семействе Лопухиных, впоследствии стал ректором Московского университета. Серьезный перелом в качестве преподавания происходит в эпоху французской революции: «поколение парикмахеров» сменяется «поколением аббатов», людей высокопросвещенных; прежние гувернеры вынуждены покидать теплые места в столице и искать себе пристанища в провинции. Так, аббат Сюррюг, принципал коллежа в Тулузе, стал учителем в семействе Мусиных-Пушкиных; аббат де Билли преподавал у кн. Петра Одоевского, Дюрон — у гр. Дмитриева-Мамонова. Есть и более причудливые истории: П. А. Строганова в конце XVIII в. учил фанатик-революционер Жильбер Ромм, показавший своему ученику логовище якобинцев в Париже. Однако картина будет неполной, если не вспомнить о благотворных примерах домашнего воспитания; превосходные результаты, по свидетельству Манштейна, приносила работа пленных шведов, поступивших учителями во многие знатные дома; блестящее образование получил дома кн. И. М. Долгорукий; Г.-В. Рихман, впоследствии ставший профессором и погибший во время эксперимента от удара молнии, был домашним учителем гр. Ф. А. Остермана, которому он в момент жесточайшей служебной катастрофы, постигшей его отца, посвятил немецкий перевод «Опыта о человеке» Поупа; это был пример выдающегося гражданского мужества.

V. *Заграничное образование*. Впервые русские студенты были посланы за границу для учебы Царем Борисом Годуновым; из-за смутного времени ни один из них не вернулся. В XVII в. случаи обучения за рубежом среди великороссов чрезвычайно редки; зато монахи Юго-Западной Руси часто принимали католичество, чтобы окончить курс в том или ином коллегиуме Польши, Италии или Франции, и приносили покаяние в своем отступничестве, возвратившись на родину; такие страницы есть в карьере Стефана Яворского и Феофана Прокоповича. Распространенным явлением становится стажировка за границей со времен Петра I; подробно она описывается в «Записках» И. И. Неплюева. При Анне начинаются научные стажировки в высших учебных заведениях; В. К. Тредьяковский учился в Коллеже четырех наций и в Сорбонне (Париж), слушал лекции Роллена, М. В. Ломоносов — в Марбурге у Х. Вольфа. При возникновении Московского университета это становится непременным элементом подготовки профессоров из природных россиян. За границей же обучаются дворяне для службы по дипломатическому ведомству. Примерно с эпохи Екатерины II заграничное путешествие рассматривается как венец об-

разования состоятельного дворянина, который начал свой учебный курс дома и продолжил его в одном из средних учебных заведений Империи; И.И. Бецкий писал в инструкции для знатного молодого путешественника: «Как вам известно, что всякое путешествие в чужих краях должно иметь себе предметом просвещение, приобретаемое познанием света, то есть людей, разностью климатов и правления до бесконечности отличаемых; их нравов, обычаев, великолепных остатков их минувшей славы, и чем ныне они славятся; их образа правительства и следствий оного… их успехов в науках и художествах… и словом всего что достойно похвалы и подражания, и даже и того, что подвержено осуждению, для избежания оного». Впоследствии — на рубеже XVIII–XIX вв. — возникла реакция против этой разновидности образования.

Три источника и три составных части советской школы[1]

В последние годы мы довольно часто слышим рассуждения о том, что советское образование было лучшим в мире, что мы не должны потерять его традиции и ценности; под защиту берутся не только его базовые принципы, но и конкретные нюансы программ, очевидно устаревших и нуждающихся в серьезном пересмотре[2]; хотя нельзя сказать, что делаются сознательные попытки вернуться к советской школе, от которой мы далеко и не уходили, но ностальгия по отношению к ней несомненна, в том числе у чиновников высшего уровня. Приведем свежий пример: «Качественное образование ребенка зависит от образования самого учителя, и его умения применить свои знания на практике, считает первый вице-спикер Госдумы Любовь Слиска… Парламентарий отметила, что сожалеет об

[1] 2007. № 7. С. 7–11.

[2] Напр., вызвавшее в свое время оживленную дискуссию на страницах сетевого «Русского журнала» Открытое письмо председателю Комитета по науке и образованию Государственной Думы России А.В. Шишлову (URL: http://old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20030922_p.html), опубликованное в сентябре 2003 г.; здесь берется под защиту программа по литературе. Оппонентом авторов письма выступил ныне покойный А.А. Пинский.

утраченных традициях того классического образования, которое было. Потому что, убеждена она, "даже идея с госэкзаменом, от которого уже отказалась вся Европа, Россию не доведет до добра". "Не надо искать какие-то новые стандарты", — подчеркнула Л. Слиска»[3].

Между тем для серьезного разговора о том, какое образование лучше, желательно несколько расширить материал сравнения. На фоне традиционно обсуждаемого в наших педагогических кругах американского невежества (не будем рассуждать, справедливо такое представление или нет) средние достижения русских школьников смотрятся неплохо. Но сравнительно недавно на конгрессе в Неаполе, посвященном гуманизму в современном мире[4], я был восхищен уровнем подготовки по латинскому языку, продемонстрированному некоторыми учениками итальянских классических лицеев (liceo classico). В России ничего подобного нет — или, если быть точным, *почти* нет. Математические школы? Да, мы можем по праву гордиться ими. Это действительно достижение высокого ранга. Но они составляют лишь один из элементов нашей образовательной системы, и их высокая эффективность существенно отражается на эффективности системы в целом, но не определяет ее.

Довольно часто сравнивают советскую школу с современной российской — не в пользу последней. Напр., известный эксперт Михаил Делягин недавно писал на страницах того же «Русского журнала»: «Одной из незамеченных трагедий России последних двух десятилетий стало не имеющее никакого оправдания сужение понятия образования. Сначала под ним стали понимать систему не формирования и социализации личности, а лишь простой передачи знаний…

В последние же семь лет в ходе подготовки и реализации "реформы" (напомним, что в современном русском языке это слово означает "уничтожение с особым цинизмом в целях личного обогащения чиновников и лоббистов") образования его реальный смысл был сужен до высасывания из родителей денег в обмен на совершение ряда длительных ритуальных действий». Советский Союз же, по его мнению, «производил наилучший в мире человеческий материал»[5]. В блогосфере можно столкнуться с такими суждениями: «Школа дает (точнее, теперь уже правильно говорить "должна давать"), не знания как таковые, а ценные

[3] URL: http://mike67.livejournal.com/138563.html. Безусловно, если задаться целью подобрать побольше цитат такого содержания, это совершенно нетрудно сделать.

[4] URL: http://www.conventushumanitas.eu.

[5] URL: http://www.russ.ru/politics/docs/sistema_obrazovaniya_ne_dolzhna_vospityvat_samovlyublennyh_rabov.

навыки. В частности, навык видеть связь между явлениями, навык разыскивать информацию, навык ее анализировать и оценивать ее правдоподобность»[6]. А между тем должны, кажется, быть памятны усилия преодолеть неспособность к нахождению связи между явлениями — на путях межпредметной интеграции, а неспособность «разыскивать информацию... ее анализировать и оценивать ее правдоподобность» — с помощью проектной деятельности.

Но есть еще один предмет сравнения, к которому прибегают достаточно редко — русская же школа, но до революции. Кому из нас не случалось читать биографические сочинения о людях начала XIX в. — ну, скажем, декабристах. И трудно было отделаться от мучительного чувства зависти: эта блестящая молодежь выходила в свет со знанием нескольких иностранных языков, истории, географии, отечественной и иностранной словесности. Что могла этому противопоставить хотя бы советская спецшкола, дававшая один язык без глубоких познаний в области литературы? И разве не становилось ясно, что людей с *таким* образованием из школ СССР выйти просто не может?

Нам возразят: это была горстка дворян на фоне всеобщей безграмотности. Для начала XIX в. это во многом справедливо. Тиражи серьезных книг, впрочем, тогда были примерно такими же, как сейчас (громадные масштабы времен СССР в условиях свободы оказались невостребованными), но основная масса народа действительно не умела ни читать, ни писать. Однако к Первой мировой войне (правильно было бы ее называть, как тогда, — Второй Отечественной) Империя уже приступила к созданию системы всеобщего начального образования. Советскому Союзу оставалось лишь распространить грамотность на старшее поколение — что он и сделал ценой страшного понижения уровня.

Основной тенденцией как социалистической, так и демократической школы была унификация. И, надо сказать, тут главный вопрос заключался в следующем: поскольку эта унификация была и могла быть только встречным движением общенародной школы (элементарной) и элитной (гимназической), — где, ближе к чему могла произойти встреча? И если советская школа нашла эту точку ближе к условной «гимназии» (и преимущества, и недостатки такого подхода сколь очевидны, столь же и значительны), то западная меньше продвинулась в своей унификации. Однако ж сама по себе унификация (не проведенная последовательно и

[6] URL: http://lex-kravetski.livejournal.com/113922.html. На этот блог многие читатели обратили свое благосклонное внимание, и русские блогеры скорее были склонны солидаризироваться с ним, чем спорить.

в СССР, поскольку это значило бы погубить школу и вместе с ней военно-промышленный комплекс) вовсе не является императивом. На этом следует остановиться подробнее.

Советские историки школы обычно воспринимают ее как общественный институт. Еще школа (что не столь очевидно) — то место, где учат детей. Общественная функция школы — социальный лифт. Талантливая молодежь из низов должна получить через школу возможность попасть в элиту страны. Учебная функция школы — по крайней мере на этом, элитарном уровне — сделать культурно-интеллектуальный багаж и жизненный стиль этой молодежи соответствующим элитарным стандартам. И Императорская школа, пожалуй, даже слишком усердствовала в первой функции — столько новичков элите было не переварить. Такой подход, конечно же, не является демократичным. Однако если и есть две вещи совершенно несовместные, то это образование и демократия.

Сколько, однако же, было типов этой школы? Для юношей — классические гимназии (пропуск в университет и в элиту через гуманистическую культуру), реальные училища (отсюда шли в инженеры), кадетские корпуса (армия и опять-таки пропуск в элиту), духовные семинарии — корпоративные школы духовенства, закрытые привилегированные школы типа Училища правоведения и Пажеского корпуса (понятное дело, никакой не пропуск — это только для богатых и знатных), церковно-приходские и министерские начальные школы, ремесленные училища (для большинства, но это не значит, что юноша из низов не мог учиться в гимназии). Для девушек — казенные и Мариинские гимназии, Смольный институт, епархиальные училища (упрощенный вариант гимназии в основном для выходцев из духовного сословия), начальные школы тех же типов... Понятно, что это школы не только с разными социальными функциями, но и — что не менее важно — с разными программами. Такая «вариативность» и не снилась не только советской школе (в массе рассчитанной на подготовку инженера не очень высокой квалификации), но и современной российской. Теперь посмотрим, что с этим наследием сделал СССР.

Концепция новой школы зародилась еще в Императорскую эпоху. Подробнее всего ее развил известный историк прогрессивного направления А. П. Щапов. В книге «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа» (СПб., 1870) он потребовал создать единую школу, сделав главными в ней естественные науки. О единстве школьного типа подробно писал и Д. И. Писарев (прежде всего в статье «Наша университетская наука»), издеваясь над частными видами образования

и требуя единства типа. Эти голоса были услышаны. После развала эпохи Крупской и Луначарского, когда применялись все мыслимые и немыслимые новации, Сталин начал восстанавливать школу, скрестив русскую традицию среднего образования (реальное училище, конечно же, а не гимназию) с этими разночинскими теориями. К этому была прибавлена новая идеология — марксизм. Таким образом, школа сталинской эпохи сложилась из трех разнородных элементов, в общем-то плохо сочетающихся друг с другом.

Стареющий тиран собирался пойти еще дальше. В конце 40-х гг. было велено преподавать в школах латынь (недостаток преподавателей ограничивал их число очень существенно). Однако проект провалился: «Ученики послевоенных лет охотно занимались математикой, физикой и химией — считалось, что нужно иметь техническую специальность, которая будет кормить, а гуманитарные предметы рассматривались как довесок к основным дисциплинам»[7]. Единственная попытка создать что-то сопоставимое с классической гимназией Императорской России эффекта не дала. И, несмотря на существенные изменения программ, по сути своей советская школа оставалась прежней, состоя из трех частей — общеобразовательной модели, сориентированной на реальное училище и практические потребности, естественно-математического предметного набора в духе требований А.П. Щапова и марксистской идеологии. На этом фоне выделялись — очень важное новшество! — математические и языковые спецшколы, но два факта остаются непреложными: 1) степень вариативности была очень невысока и 2) даже и лучшие модели существенно уступали аналогичным моделям Императорской эпохи. Кроме того, эта школа разлагалась вместе со всем советским обществом, и эпоха перестройки и последовавшая за ней лишь ускорили этот процесс.

Спасительным и плодотворным для русской школы может быть обращение не к советским традициям (кроме математической школы, там заимствовать нечего), а к образовательным традициям Российской Империи. У нее действительно есть чему поучиться.

---

[7] *Ботвинник М.Н.* Латинский язык в советской школе. — Памяти Марка Наумовича Ботвинника. СПб., 1997. С. 109.

Литературная школа[1]

Холодные наблюдения и горестные заметы на полях конкурсных изданий

Облезлый плюш, просиженный поэтами.
Холодный чай, измятая тетрадь.
Я, видимо, романтик, и поэтому
Рвусь молодым талантам помогать.

Мне хочется, чтоб рифмы пели, плакали
И образы вставали в полный рост.
И что? Сломали фикус, пол закапали
И бедной Музе прищемили хвост.

И. В. Василькова[2]

I. Между графоманией и музыкой

Я часто задаю себе вопрос — а нужно ли вообще поощрять детское творчество: очевидно, что 95% написанного настоящей поэзией не является, а у поощрения графомании есть свои издержки. Довод, склоняющий к противоположному мнению, однако же, более весом: сочиняя собственные стихи, становишься квалифицированным читателем; точно так же, как человек,

[1] 2008. № 4. С. 22–28.

[2] Непослушная Муза. Вып. 3. М., 2003.

умеющий играть на том или ином музыкальном инструменте, хотя бы и не виртуозно, лучше разбирается в музыке. Вообще же юношеская поэзия бывает двух типов: формально совершенная, когда виртуоз овладевает техникой, но сказать ему по большому счету еще нечего (такова во многом ранняя лирика Пушкина), и, наоборот, «раздавленность» содержанием, какой-то поразившей еще в юности глубокой мыслью, при том что слова для ее выражения находятся с трудом (таков Лермонтов). Понятно, что для каждого типа нужна своя школа: первому — жизненная, второму — формальная. Мы будем говорить только о последней.

Однако же для того, чтобы поэтическое творчество молодежи могло выполнить эту — скромную и достижимую — задачу, тоже нужны свои условия. Если ты воспитываешь юных, предлагая им писать стихи, необходим и неизбежен разговор и об их форме; весьма целесообразно представить широкую палитру возможностей и формулировать свои задания так, чтобы их выполнение влекло за собой прогресс в технике версификации. А это, увы, бывает далеко не всегда — чаще всего мы сталкиваемся с тем, что взрослые довольствуются тем, что есть, и работать со школьниками, пишущими стихи, не хотят или не могут.

Первое, что бросается в глаза эксперту, читающему в больших количествах стихи современных школьников, — то, что ориентиром для них по большей части служит традиционная русская силлабо-тоника. Исключений немного; а самое распространенное — хокку, трехстишия в «японском» вкусе. В скобках заметим — чтоб к этому больше уже не возвращаться, — что, когда мне попадаются хокку, я для себя фиксирую: «строительный мусор», и, не читая, иду дальше. Гекзаметр и вообще античные метры встречаются крайне редко (что, впрочем, не удивительно); не так много верлибров; весьма часто попадаются лимерики, но они вполне вписываются в классическую русскую поэтику. Былинный стих в основном используется для пародий, — как правило, на свои поединки со злобными педагогами. В малых дозах он терпим, но совсем неинтересен в больших.

Второе, на что обращаешь взгляд, — то обстоятельство, что классическая форма стиха подверглась достаточно сильному разложению; с одной стороны, это разложение классической формы длилось в русской поэзии больше столетия, и формальная ориентация на Евгения Евтушенко и Эдуарда Асадова — уже далеко не то же самое, что ориентация на Пушкина и Баратынского. С другой же — на *licentia poetica*, завоеванную трудами стихотворцев XX в., накладывается обычная детская техническая неумелость. По большей части стихи губит короткое дыхание — даже если ребенок от-

носительно неплохо начал, продолжить он не может, вторая строфа получается непохожей на первую, а третья — и вовсе ни на что не похожа. Это неумение выдержать единство очевидно уже на формальном уровне[3]: если даже размер сохраняется (что бывает далеко не всегда), то настоящий хаос подстерегает в рифмовке: такая элементарная вещь, как принципы чередования мужских и женских рифм (включая запрет на соседство стихов с нерифмующимися женскими клаузулами при наличии мужских), составляет для детей, как правило, неразрешимую проблему.

В качестве примера (мы будем здесь и далее брать примеры наиболее удачные, где конкретный недостаток выглядит вполне рельефно) можно предложить такое стихотворение:

Мечты

Порою каждый может помечтать.
И вам, наверно, грезилось когда-то,
Что будто научились вы летать
И ринулись в объятия заката.

Порой вы розовой окутаны мечтою,
И хочется заснуть вам поскорей.
Вам чудится, мерещится порою,
Что вы властитель мира и морей.

Ведь человек, мечтою окрыленный,
Испил до дна всю чашу вдохновенья.
И вновь счастливый, будто бы влюбленный,
Пытается удерживать мгновенья[4].

Для старшеклассника это очень даже неплохо. Но стихотворение «недопроявилось», не вылупилось из словесного хаоса. Пока отметим его недостатки — а потом посмотрим, можно ли с ними поработать. Во втором стихе — удвоение союза (*что* и *будто* — синонимы); ринуться в объятия заката — образ смелый (скорее, правда, можно себе пред-

[3] Конечно же, в природе не существует никаких безусловных правил и требований. Однако для нарушения любого — пусть и самого небезусловного — правила должны быть налицо основания. Мы будем рассматривать такие случаи.

[4] Поэтическая серия «Шестое чувство». *Гаврик Н.* Рифмуя строчки меж собою... Новосибирск, 1998.

ставить, что человек хочет заключить в объятия небо — как у Бодлера в знаменитых «Жалобах икара»). Во второй строфе хотелось бы поменять местами мужские и женские рифмы, поскольку стык двух женских клаузул на границе строф звучит не слишком изящно. Третья строфа содержит одни только женские рифмы; это противоречит исходному формальному рисунку и не вызвано никакой художественной необходимостью. Попутно уберем лишнюю стопу пятого стиха. Попробуем изменить стихотворение несколькими штрихами — и посмотрим, что у нас получится:

Порою каждый может помечтать.
И вам, наверно, грезилось когда-то —
Как будто научились вы летать
И ринулись в объятия заката.

И хочется заснуть вам поскорей:
Вы розовой окутаны мечтою,
Вам чудится, мерещится порою,
Что вы властитель мира и морей.

Ведь человек, мечтою окрылен,
Испил до дна всю чашу вдохновенья,
И вновь счастливый — будто бы влюблен —
Пытается удерживать мгновенья.

С некоторыми формальными недостатками справиться не удалось. Второй стих последней строфы содержит глагол совершенного вида; с точки зрения смысла это неточно — перед нами сентенция, и действие может повторяться. Но здесь нужна более глубокая редактура, двумя штрихами не справиться; предлагаем читателю попробовать самостоятельно.

II. На заданную тему

Однако самый распространенный вид задачи, которую ставят учителя перед учениками, — написать стихотворение на заданную тему. Для маленьких — осень, зима, весна, лето. Общее впечатление таково: в младших классах средней школы дети владеют стихотворной формой, потом

утрачивают навык. Понятное дело, эта ситуация вызывает подозрения. Проверка в таких случаях практически невозможна, но уверенность остается: эти стихи, напоминающие стихи для детей, а вовсе не спонтанное детское творчество, пишут взрослые.

Для старших школьников набор заданных тем другой (он серьезно отличается от того, о чем бы хотели писать они сами). В связи с шестидесятилетием Победы громадное количество стихов было посвящено военной тематике; из всего этого вала очень трудно найти что-либо, как сейчас говорят, «цепляющее»; но не потому, что недостает искренности (как и в случае с Бесланом, который также вызвал поток стихотворных откликов), а потому, что не хватает опыта и личной вовлеченности. Писать то, что думаешь, мало; нужно писать о том, чем ты живешь.

И если это — чем живешь — совпадает с внешним заданием, результаты могут больше радовать эксперта. Приведем один пример — не выдающийся, безусловно, но подкупающий своей подлинностью, — о наркотиках, т. е. о том, что молодым дано в опыте повседневности:

Кокаиновая метель

Что поделаешь, знаю, так будет
(Если Бог не изменит людей),
Что уходят, уходят люди
В кокаиновую метель.
В дымных джунглях марихуаны,
Сквозь ржаные поля ЛСД,
Сквозь массивы синтезов странных,
Чтобы встретиться где-то в Нигде.
По морфийному Морю Печали
Отплывали в Ничто корабли.
С берегов им напрасно кричали —
Все равно исчезают вдали.
Что их ждет? Рай, бессмертие, счастье?
Нам, оставшимся, их не понять,
Не поддавшимся пагубной страсти
И не ставшим их догонять.
...Уходящим не машут платочками,
Удержать — даже с кровью! — пытаются...
Но уколы — пунктирными точками
В картах тех, кто в Ничто отправляется.

Уходили уроды, красавицы,
Уходили безумцы и гении,
Те, кого ничего не касается
И кто в ногу шагает со временем… [5]

Потому дадим общую рекомендацию: лучше никак — ни прямо, ни косвенно — не предлагать тему для творчества. Если она будет выношена, если жизнь потребует ее выразить словами — это произойдет и без участия старших. Гораздо плодотворнее, на наш взгляд, работать с тем, что уже дано в жизненном опыте молодых, помогая им сформулировать их собственное содержание. Для этого необходима формальная школа. Здесь сделаем лирическое отступление и поговорим об одной из возможных — и действительно встречающихся весьма часто в школьных сборниках стихов — модели, которая отличается повышенной сложностью и соответствующей престижностью.

III. Его величество сонет

Среди классических форм, к которым прибегают школьники, сонет играет первенствующую, ни с чем не сравнимую роль. Это не значит, что сонетов много — это значит только то, что других строгих форм (кроме лимерика) практически не попадается. Но представления о сонетах у школьников превратные. Они полагают, что maestro жанра является Шекспир, и практически ничего не знают о Петрарке и Ронсаре[6]. Потому, как правило, в их представлениях сонет par excellence — то, что называется английским сонетом (три не связанных между собой четверостишия с перекрестной рифмовкой и двустишие); о континентальном, прежде всего итальянском сонете (два связанных единой рифмовкой катрена, как правило с опоясывающими рифмами, и два терцета) у школьников представления смутные — боюсь, что далеко не все из пишущих стихи элементарно догадываются о его существовании. А между тем для европейской поэзии английская форма — провинциальная, а итальян-

[5] *Бринева Алина* 11 кл. Школьный курьер. Хабаровск, 2005. № 49–50, ноябрь–декабрь. С сокращениями.

[6] Это поддерживается и практикой художественного перевода. Английский в школе знают практически все, французский — немногие, итальянский мало кто. Едва ли не половина предлагаемых к переводу стихов — сонеты Шекспира.

ская — магистральная. Подавляющее большинство сонетов, написанных школьниками, не отличается точностью рифмовки и метрики (что недопустимо). Большинство сонетов пишутся с подачи старших — на них и лежит ответственность за обучение строгим правилам формы. Приведем один очаровательный пример:

Я не Шекспир,
И времена теперь другие,
Не остается прежним мир,
И ценности сейчас иные.

Неопытна рука и робок слог,
В мозгу моем лишь формулы томятся;
Какой мне от сонетов прок?
Мне б физикой и химией заняться.

Все оттого, что вновь и вновь
Решаю я одну задачу,
Где знанья — сила, двигатель — любовь,
Пятерка за контрольную — удача.

Добыча знаний — вещь тяжелая,
И жизнь при этом невеселая... [7]

Это стихотворение обладает неизъяснимым обаянием, хотя сонетом, строго говоря, не является, даже если брать простую английскую модель: «вольный» (вплоть до двустопного!) ямб, дактилические рифмы — все это в сонете неуместно. Есть и очевидные формальные слабости: рифма *задача-удача* набила оскомину в школьной «датской» поэзии, и синонимические рифмующиеся ряды (*теперь другие — сейчас иные*) не украшают стихотворение. Тем не менее образ страдающего лирического героя дан рельефно и вызывает живое сочувствие читателя.

Верхом виртуозности считается венок сонетов (цикл из пятнадцати сонетов итальянского типа, где каждый следующий начинается с последней строки предыдущего, а 15-й состоит из первых стихов предшествующих четырнадцати). Вопреки ожиданию мы столкнулись и с таким коллективным кунстштюком в альманахе «Глубокий переулок» (вып. 10. М., 2006).

[7] *Эфрос Илья.* Primus inter pares. 2005. № 2, октябрь.

«Как сложно пишется венок сонетов!» —
Воскликнула Надюха поутру.
И все, конечно, подтвердили это.
Сказала Аня: «Я сейчас помру!»

Затем решили дружно съесть конфету
С изображеньем мелких кенгуру.
Но тут пришел директор всех балетов,
Сказал: «Я в труппу вас к себе беру,

За то, что вы отлично сочинили,
Ведь я венок такой давно хотел!
Но все-таки меня вы разозлили —

Никто еще так сильно не шумел!
К тому же вы чуть ДЮЦ не развалили —
У каждого терпенью есть предел!»

Правило точной рифмовки не соблюдено и здесь, и жизнь, изображенная в стихах, подана уж чересчур (сюр)реалистично; но такие упражнения — пусть даже удача может быть только относительной — полезны для того, чтоб набить руку. Теперь переходим к остальным упражнениям.

IV. Какие упражнения нужно выполнять, чтобы набить руку

Признаемся — если бы мы занимались обучением литературному творчеству, проектирование потребного в сих видах комплекса задач занимало бы все наши мысли. Мы осуществили бы ревизию всех классических форм европейского стиха и предъявили бы их в качестве задания; мы заставляли бы писать всеми мыслимыми размерами и со всеми типами рифм; мы... но, слава Богу, учеников у нас нет, а потому ограничимся обзором тех заданий, с которыми мы сталкивались, рецензируя школьные альманахи и журналы.

Впрочем, много их нам и не понадобится: практически все, что нам встречалось, можно найти в альманахе «Непослушная Муза», издавае-

мом Пироговской школой в Москве. В состав всех его выпусков входит по несколько «разминок», достаточно сложных на самом деле и далеко не предполагающих, что все написанное будет высокого уровня; тем не менее это можно уподобить военной школе спартанцев, у которых учебный меч был тяжелее боевого. Одно из фирменных блюд — стихотворение с заданными первым и последним стихами. Оно требует, прямо сказать, незаурядной фантазии и той риторической способности, которую римляне называли inventio[8].

Нечасто к нам гости приходят —
Кому они здесь нужны?
Ведь так нестерпимо содит (? — *А. Л.*)
У нашей бетонной стены.

Мы мыши, обычные мыши,
Только в тюрьме мы живем.
Вчера (но об этом — тише)
Устроили мы погром!

Из уборщичьего корыта
Залили весь коридор,
Прогрызли ботинки чьи-то
И умотали во двор.

А утром зэки проснулися,
Убийственно матерясь.
Только собрались на улицу —
Попали ногами в грязь.

Шлепать им было не в радость,
И, в настроенье плохом,
Они скинули эту гадость
И дальше пошли босиком[9].

---

[8] В риторической терминологии XVIII в. — *изобретение* (что соответствует переводу на русский язык англ. и фр. *invention*). Собственно, имеется в виду *нахождение* (прежде всего — сюжетно-композиционной линии).

[9] *Илья*. Непослушная Муза. Вып. 3. М.: Пироговская школа, 2003.

Тот же принцип, но на микроуровне, заложен в идею разминки «Играем в четыре слова». Слова каждый раз подбираются такие, что стилистический разнобой и тематическая сложность обеспечены. На этом пути тоже иногда — не всегда и не часто — подстерегают интересные результаты.

Однажды барсук из зеленого леса
Своими словами прогневал Зевеса.
Лишил его кофе разгневанный бог.
Лишенья сего перенесть он не смог.
Свой лес автостопом покинул барсук
И, меняя машины, поехал на юг.
А дальше… не знаю, что было потом,
Лишь знаю, что вскоре случился облом[10].

Есть серьезный формальный недостаток — пятый и шестой стих должны были бы оканчиваться женскими рифмами; вообще вторая половина стихотворения слабее первой, а слово «облом» можно было бы удачно использовать, только оторвав его от сленгового значения и, наоборот, встроив в высокий стилистический регистр; но эта задача, по-видимому, в принципе превышает силы школьника.

Набор разминок, предлагаемый И.В. Васильковой, содержит и традиционные элементы: буриме, жанровые стилизации (впрочем, здесь не без оригинальности — кто еще в современных школах пишет шутливые эпитафии во вкусе греческой Антологии и пушкинской эпохи?), переоформление заданного содержания в ином жанре. Это не значит, безусловно, что «Непослушная Муза» исчерпала все возможности литературной учебы и что путь, по которому она движется, — единственно возможный. Более того: сама система упражнений тесно связана с личностью наставника, а потому заимствоваться без оговорок и без размышлений не может. Мы лишь пытались показать, какие пути, по нашему мнению, являются тупиковыми и каким образом наставник, добиваясь творческого роста от детей, должен творить и сам.

---

[10] Без подписи. Заданные слова: барсук, автостоп, облом, кофе. Вып. 5. М., 2005.

Стихотворный перевод на уроке и дома

Идет ли на пользу школярам состязание с Шекспиром?[1]

I. Традиции и новаторство

Русская переводческая школа начала складываться еще в XVIII в. — и вряд ли Школа могла бы сложиться без школы. Однако парадоксальным образом, изучая историю российского просвещения, мы скорее столкнемся с переводами русской поэзии на иностранные языки, нежели с тем, что нам привычно сегодня. Знатоки русской литературы помнят эпиграмму Г. Р. Державина, написанную в ответ на такое упражнение:

Не мне, друзья! идите вслед;
Ищите лучшего примеру.
Пиндару русскому, Гомеру
Последуйте, — вот мой совет[2].

---

[1] 2008. № 4. С. 32–39.

[2] Жуковскому и Родзянке, приславшим с большими похвалами автору перевод его оды «Бог» на французском языке.

Уровень знакомства с иностранными языками и литературами, обычный для советской и постсоветской школы, не дает возможности предъявлять современной молодежи аналогичные требования. Потому теперь преобладает стихотворный перевод на родной язык. Прежде чем мы проанализируем два попавших в наши руки сборника, посвященные этому роду деятельности, позволим себе несколько предварительных соображений.

II. A PRIORI

Письменный перевод предполагает существенно бóльшую ответственность в понимании иноязычного текста, нежели любая другая форма работы с языком. Ведь мы обязаны не упустить из сказанного ничего, а кроме того, попытаться сформулировать это так, чтоб как можно меньше прибавить от себя. Потому он необходим, и то, что к нему редко обращаются, — непростительная педагогическая ошибка. Однако стихотворный перевод едва ли обладает этим преимуществом: он по определению обладает большей степенью свободы и позволяет обойти недостаточно хорошо понятые места. Другое дело, что нужно еще понимать, чтò именно ты не понимаешь, а наши школьники беззащитны — они чаще всего не замечают не только собственных ошибок, но и трудных мест. Возьмем на себя смелость утверждать, что дидактическая ценность стихотворного переложения несопоставима с ценностью прозаического; для изучения языка полезнее было бы переводить те же самые стихи прозой, а для литературного образования нужно четко регулировать сложность задачи. Потому главная польза этого рода деятельности — мотивация (хотя она, насколько мы можем судить, весьма узко применима).

Напряжение между предметом и его учебным воплощением чувствительно и в переводе. Чтобы состязаться с Жуковским —

Пал Приамов град священный,
Грудой пепла стал Пергам,

или Заболоцким —

Душа в огне, нет силы боле,
Скорей в седло и на простор! —

нужна изрядная дерзость. Степень несвободы для переводчика выше, нежели для поэта, а наши юноши и девы и обычную-то форму классического стиха редко когда в состоянии выдержать! Потому имеет смысл составить градацию поэтических текстов по их «переводимости». Гейне труднее переводить, чем Гете, Бодлера труднее, чем Гюго, а Рильке и Верлен переводу не подлежат[3]. Потому, когда мы обнаружили в одном из московских журналов попытку интерпретации чудесного верленовского стихотворения *Chanson d'automne*, шедевра, где слово окончательно растворено в музыке[4], — интерпретации, безусловно, неудачной, — нам пришлось возмутиться[5].

Вряд ли имеет смысл обращать преимущественное внимание на хрестоматийные стихи. Материал для сравнения больше, это правда, но и задача потруднее. Потому, когда нам на нескольких страницах подряд преподносят и 67-й, и 68-й, и 69-й перевод 66-го сонета Шекспира, мы тоже невольно думаем, что педагог мог бы сделать и лучший выбор.

В качестве одного из номеров программы переводы идут часто. Мы посвятим наши заметки двум изданиям, составленным исключительно из стихотворных переложений и сопутствующих текстов, также затрагивающих данную проблематику. Одно из них было подготовлено в Красноярске и издано в Кемерово, другое появилось на свет в северной столице. Одно из них посвящено античной поэзии, другое — западноевропейской (английской и испанской).

III. Катулл в Восточной Сибири

Катулл в классических и детских переводах. Кемерово. Алеф, 1994[6]. По времени эта книга не могла попасть на конкурс; не отмечены эти пе-

---

[3] О Верлене писал один из лучших русских поэтов-переводчиков, И. Ф. Анненский: «Сологуб перевел его плохо, а я сам позорно» (О современном лиризме. URL: http://annensky.lib.ru/publ/lirizm-4.htm).

[4] Вариация на тему верленовского шедевра в русской поэзии — «По мокрым скверам проходит осень...» Николая Рубцова.

[5] Не будем называть этот журнал. Если его издатели прочтут эту статью, они догадаются, что речь идет о них.

[6] Состав: латинский текст, несколько известных переводов стихотворения (не все), переводы детей и учителя; к этому приложены несколько стилизаций на античные темы, отрывки из творческих работ в прозе и маленький — на два разворота — словарик.

реводы и во всезнающем указателе Е. Свиясова[7]. Составитель С. Ю. Курганов сообщает: «Эта книга написана учениками VII класса базовой экспериментальной школы “Универс” г. Красноярска, которые занимались по программе Школы диалога культур, разработанной под руководством философа В. С. Библера.

[...] Как получились эти переводы? В начале урока мы читали и разбирали античный текст. Вместе подготавливали перевод, вместе проводили словарную работу. В случае необходимости консультировались со специалистами. Затем ребята и учитель в течение нескольких дней писали свои переводы, которые зачитывались в классе, обсуждались, иллюстрировались. [...] Многие слова, кочующие из одного “взрослого” переложения в другое, нам показались не вполне адекватными латинскому оригиналу. И мы начали переводить сами».

Процесс описан любовно и тщательно; ему недостает одного — цели. Ее приходится вычленять по крупицам и методом от противного[8]. Исходят ли они из логики знакомства с латинским языком и литературой? На этот вопрос приходится ответить отрицательно уже в силу выбора Катулла[9]: писавший либо короткие стихотворения с обилием элементов разговорного языка эпохи, либо поэмы, требующие для понимания уже высокого уровня владения языком и мифологическим материалом, Катулл подходит для этой цели меньше Тибулла и Овидия. Из логики введения в русскую переводческую школу? Нет и этого — практически все переложения сделаны верлибром, что не совпадает ни с обычаем советской эпохи (пресловутый перевод «размером подлинника»), ни с более старой традицией переложения латинских стихов русскими стихами. В рамках этой последней — и то с большой долей условности — исполнено только одно переложение — стихотворения LI, принадлежащее перу Е. Байкаловой:

Тот, одинокий, Богом казался.
И если не грешно. С богом сравнялся.
Тот, кто пред тобой появлялся.
Тот, кого ты слыхал. С кем видался.

---

[7] *Свиясов Е. В.* Античная поэзия в русских переводах. XVIII–XX вв. ИРЛИ, 1998.

[8] Вариация на тему верленовского шедевра в русской поэзии — «По мокрым скверам проходит осень...» Николая Рубцова.

[9] Не будем называть этот журнал. Если его издатели прочтут эту статью, они догадаются, что речь идет о них.

Сладкой улыбкой улыбалась она.
Все чувства мои отнимала она.
Лесбию вижу — и молитва одна
Во мне остается. И навсегда...
Язык цепенеет от слов таких.
Огонь пылает в сосудах моих.
Звуки сливаются, и в очах моих
Ясный огонь давно уже стих...

Сам по себе этот перевод является достаточным доказательством, что и точность и соответствие оригиналу не входили в число целей. Но здесь наиболее показательными являются переводы учителя — то, что С. Курганов предложил для первой миниатюры, включенной в сборник, озаглавив свой вариант «Постумия», является уже не переводом, а подражанием (курсивом мы выделили то, что не имеет никакого соответствия в оригинале):

Учительница первая пьяна.
Она пьянее самых пьяных ягод.
Иди ко мне, *любимый ученик*,
Подай мне чашу горького Фалерна.
Не разбавляй водой — *оставь ее*
Тем, кто уплыл, и тем, кто не вернулся.
Хочу побыть я с Бахусом одна,
Как Ариадна, брошенная всеми.

Стоило ли переносить сцену из римского триклиния в обычную школу — вопрос риторический. Интересно то, что мы затрагиваем в данном случае тему, обозначенную в предисловии: «Многие слова, кочующие из одного “взрослого” переложения в другое, нам показались не вполне адекватными...» В версии Курганова отражено то, что присутствует в большинстве ученических переводов и, несомненно, обсуждалось на уроке: замена пушкинской «председательницы оргий» на «учительницу» встречается в 5 переложениях детей из 15, почти столько же — 3 — употребили слово «учитель», один — «наставник». Но в остальных (за исключением одного, правильного) оно просто опущено. Словарик, приложенный к сборнику, дает такой перевод слова magistra: «начальница, наставница, учительница». Это ближе к истине, но еще не истина.

Имелись ли в наличии основания переносить пирушку на школьную сцену, да еще — «учительница первая пьяна» — в младший класс? Автори-

тетный словарь Форчеллини их не дает: для magister (от magis, *больше*) в качестве первого значения он приводит версию «начальник», и развитие в «учителя» возможно только потому, что учитель *поставлен над детьми*. Но в античности профессия эта мужская, и в значении «наставница» слово magistra употребляется лишь в переносном смысле (напр., у Цицерона: «Сельская жизнь — наставница в бережливости, заботливости, справедливости»; «Философия — наставница нравов»). Таким образом, филологических оснований для этого кульбита нет; если версия старших переводчиков и показалась семиклассникам неадекватной, то уж никак не в силу превосходства их познаний[10].

Еще немного о Катулле. У него есть одно преимущество — потрясающе модернистический опыт, делающий его гораздо ближе современному человеку, человеку не новой эпохи в целом, а именно конца XX — начала XXI в., нежели практически любой другой поэт античности. Иногда переводчики заостряют модернистичность Катулла, делая его еще «ругательнее» и прежде всего «сексуальнее», чем он есть на самом деле; таков, напр., недавно вышедший перевод Максима Амелина, и неудивительно, что эта книжка оказалась самой популярной среди изданий античных авторов. Что-то подобное мы наблюдаем и в данном случае; но вернемся к началу — какова же педагогическая цель работы?

Мы выдвинули несколько версий (изучение латинского языка, стремление к точности в воспроизведении оригинала, обучение версификации в рамках переводческой техники); все их нам пришлось отклонить. Единственное, что можно принять как адекватное, — признание-приписка ученика В. Маслова к переводу этого же стихотворения: «Так я его услышал». Таким образом, единственное, что, как нам думается, *действительно* культивируется на таких занятиях, — *субъективизм ви́дения*, не нуждающийся в аргументах для своей картины; упомянутые в предисловии «консультации со специалистами» представляют собой, по-видимому, дымовую завесу. Является ли латинская литература в целом и Катулл в частности наиболее удачным полигоном этой деятельности — вопрос второстепенный. Мы сомневаемся в ее пользе в принципе.

---

[10] Еще одна ошибка, кочующая из перевода в перевод, — присутствие слова «странник», «беженец» в 13 ученических подражаниях («Не для строгих беженцев/Вакхопьянение»); в завуалированном виде — и в варианте Курганова. Неправильно поняли migrate — повелительное наклонение, обращенное к водам, «переселяйтесь»? Или коллективное добавление от себя?

IV. Шекспир и Лорка на берегах Невы

Искусство приобретений. Поэтические переводы с испанского и английского языков, выполненные учащимися гимназии № 56. СПб., САГА, 2004. Третье место Конкурса школьных изданий-2006.

Книга достаточно сложна по своей структуре, и это отражает многообразие педагогической работы, сопровождающей поэтический перевод: кроме самих переложений, мы сталкиваемся с фрагментами из сочинений шестиклассников («Последнее стихотворение я почти не сочиняла. Я просто сидела ночью у окна и смотрела на звезды. Звезды всегда подсказывают мне все... А когда наступило утро, я написала перевод стихотворения “Колокола”. В нем я ощущала какое-то странное утреннее чувство. А стихотворение “Мертвый” я перевела вечером»), находим эссе одиннадцатиклассницы Анастасии Толстых «Поэт и переводчик — соперники или соратники?», статью Александры Петровой — также из выпускного класса — «Работа с поэтическим текстом (на примере сонетов Шекспира» с приложением подборки переводов нескольких хрестоматийных сонетов и лингвистического анализа сонета 66 (последний выполнен также Анастасией Толстых), а также эссе Екатерины Сергеевой (11 класс) «Испанская поэзия в русских переводах». Таким образом, уже поверхностное знакомство со сборником дает возможность понять: стихотворный перевод — ядро педагогической концепции гимназии (по крайней мере самостоятельной его части), область работы, на которую возлагается более всего надежд; пестуют его любовно и тщательно, хотя и не без ошибок и сбоев[11].

Листая сборник, мы обнаруживаем как целые серии переводов одного стихотворения (на *Clamor* Лорки мы остановимся подробнее), так и одиночные переводы; либо мы глубоко заблуждаемся, либо перевод действительно стал любимым занятием учеников гимназии. Они серьезно интересуются историей стихотворного перевода[12]. Они серьезно и самостоятельно размышляют над ним (напр., из анализа 66-го сонета: «Как показывает “Словарь сонета”...

[11] Иногда — на уровне элементарного понимания текста. Напр., на с. 12 в переводе строфы из стихотворения Лэнгстона Хьюза «Моряк» He had a mermaid on his arm, / An anchor on his breast, / And tattooed on his back he had / A blue bird in a nest («У него была русалка на руке, якорь на груди, а на спине была вытатуирована синяя птица в гнезде») мы видим: «Русалку он в руках держал, / Не забывал молиться. / А на спине его пылал / Рисунок птицы». Второй стих — чистый строительный мусор; но первый — грубая ошибка интерпретации. Не называем ученика, ибо виноват неназванный учитель.

[12] Но не теорией; так, мы не нашли ни разу в сборнике ссылки на М. Л. Гаспарова; а между тем статья М. Л. Гаспарова и Н. С. Автономовой «Сонеты Шекспира — переводы Маршака» должна была бы стать настольным чтением не только для педагогов, но и для старшеклассников.

поэтический текст характеризуется номинативностью… Б.Л. Пастернак переносит значения существительных на глаголы, стараясь усилить общее настроение сонета, сделать его более выразительным… Каждый перевод имеет свои достоинства, но наиболее точно и образно, с нашей точки зрения, передал значение причастия “tired” в контексте сонета Борис Пастернак…» С этим тезисом можно поспорить, но бесспорно одно: он является самостоятельным интеллектуальным достижением аргументировавшей его ученицы.

Теперь вернемся к стихотворению Ф.Г. Лорки *Clamor*.

En las torres amarillas,
doblan las campanas.
Sobre los vientos amarillos,
se abren las campanadas.
Por un camino va
la muerte, coronada
de azahares marchitos. Canta y canta una canción
en su vihuela blanca,
y canta y canta y canta.
En las torres amarillas
cesan las campanas.
El viento con el polvo
hacen proras de plata.

Для удобства работы сделаем подстрочник. Предупреждаем только, что в одиночестве, без оригинального текста, он читателю не поможет: стихи нужно проговорить про себя и услышать.

Погребальный звон

На желтых башнях
Звонят [по покойнику] колокола.

На желтых ветрах
Открываются [колокольные] звоны.

По дороге идет
Смерть, увенчанная
увядшими цветами [лимона] [13],

[13] Строго говоря, любых цитрусовых.

поет и поет песню
на белой виуэле[14],
и поет и поет и поет.

На желтых башнях
перестают колокола.

Ветер с пылью
делают [корабельные] носы из серебра.

Сразу скажем: задача перевести это стихотворение представляется нам неразрешимой. Впечатление, которое оно производит в оригинале, неотделимо от его ритмики и звучания; но аналогичные ритмика и звучание в русском языке будут производить совершенно иное впечатление. Это общие соображения; но тот факт, что классический русский стих ориентирован на немецкий, а шестистопный ямб с парной рифмовкой функционально близок к французскому александрийскому стиху, демпфирует эти различия. Для того же, чтоб переводить стихи такого рода было возможно, нужна по крайней мере новая реформа русского стихосложения. Но на этом уровне разговор в школе может и не идти. Тогда перед переводчиком — две дороги: либо попытаться дать что-то ритмически и фонетически близкое, либо попытаться воссоздать оригинал средствами русского стиха.

Перевод Дениса Попова:

Плач

С желтеющих башен
слышится звон.

Над желтыми вьюгами
носится он.

То смерти стон,
по дороге идущей,
увенчанной розой цветущей
и песню поющей, поющей.
На виуэле белой смерть играет,
все поет и поет и не умолкает.

[14] Род шестиструнной гитары.

На башне желтеющей
кончился звон,
и ветром из пыли корабль возведен.

Перевод Наталии Коваленко:

Плач

Плач ветра в колоколах
Отражается в куполах.
Смерть по дороге идет
С венком из увядших цветов,
то ли плачет, то ли поет,
белая гитара у нее в руках
то ли плачет, то ли поет.

Ветер плакать уже перестал,
мастерит из серебряной пыли

корабли и просторный причал,
долговечные острые кили.

Видно, что первый перевод склоняется (хотя и непоследовательно) к воспроизведению формы; второй (так же непоследовательно) пытается воссоздать оригинал русскими стихами. Оба страдают «переложением на русские нравы» (в первом случае — вьюги, хотя бы и желтые, во втором — купола, и фонетически, и содержательно рифмующиеся с колоколами — но не для испанцев); ради своих формальных установок оба переводчика рисуют картины, очень сильно отличающиеся от оригинала; в первом случае — цветущая роза (совершенно чуждый общей картине образ), во втором — человеческие действия приписываются ветру (звонят-то в колокол по покойнику!). Но надо и отдать должное: оба стихотворения отличаются очевидными достоинствами, отступления систематичны и мотивированы собственным образным строем, который складывается у ребенка. Учитывая принципиальную неразрешимость задачи, о которой было сказано выше, эти достоинства заслуживают еще более высокой оценки: кто недопрыгнул до чемпионской планки, может еще прыгнуть высоко.

V. Внуки Ветра

Конечно, исходя из общих условий существования нашей школы, скорее следовало бы ожидать переводческих сборников чисто английской тематики[15]. Конкурсный архив располагает одним таким альманахом — изданным в Вологде в 2004 г. сборником «Стрибожьи внуки»[16]. Людмила Розова, главный редактор альманаха, так описывает цели и задачи стихотворного перевода в школе: «Стало традиционным… ежегодное проведение конкурсов на лучшие ученические переводы… Задача участников достаточно сложна, так как при переводе на русский язык иногда авторская форма стихотворения приносится в жертву, чтобы сохранить его содержание, и трудно тогда бывает составить правильное представление об истинном стиле автора. Но, как правило, всегда в подобной работе школьников мы видим неподдельную искренность, своеобразие и чистоту личностного восприятия.

В процессе работы над переводом происходит развитие памяти, речи, навыков литературного творчества. Ребята знакомятся с разными приемами русского и иноязычного словообразования, анализируют литературный текст, встречаются с множеством художественных образов, которые живут в литературных произведениях. Таким образом, школьники учатся свободному владению… языком… решается сложнейшая задача развития речи».

Как видим, список задач перед нами весьма амбициозный, и эстетические уходят на второй план перед языковыми (по крайней мере в представлении редактора — на самом деле это не совсем так). Наряду с переводами приводятся (это, как мы видели, обычная практика) тексты оригиналов; список авторов весьма широк и впечатляющ — Уильям Шекспир, Кристофер Марло, Уильям Вордсворт, Роберт Бернс, Перси Биши Шелли, Джордж Гордон Байрон, Генри Лонгфелло[17], не считая нескольких авторов более близкой к нам эпохи. Отметим это как несомненное достоинство издания — само по себе желание познакомить школьников с английской поэзией хотя бы в небольших фрагментах похвально[18]. Но если, скажем, стихи Байрона являются заданием элементарным и вы-

[15] Есть несколько переводов с французского, но они погоды не делают.

[16] Литературный альманах (вып. 2). Приложение к газете «Тинейджер».

[17] В альманахе почему-то — Марлоу, Лонгфеллоу. С точки зрения фонетики это правильно (если учитывать современное состояние), но с точки зрения русской традиции — ересь. Никто ведь не переводит Хайнриха Хайне…

[18] Хотелось бы сказать — «во всем многообразии», но не получается: нет Мильтона, Мура, Донна, Суинберна…

полнены достоверно, то о Шекспире этого сказать нельзя. Возьмем в качестве примера сонет 147 и его перевод, исполненный Мариной Голиковой (10 класс).

Любовь — болезнь, не может быть иначе!
Плутовка заманила в плен меня.
Моя душа в любви горит и плачет,
Но требует все большего огня.

Мой хладный ум пытался воскресить
Мой разум, душу, прежние желанья,
Но он не в силах чувство победить,
Что обрекает сердце на страданья.

Одним лишь мигом спутались во мне
Пороки, мысли, трепет ожиданья.
Толпой безумцев следуют во тьме
И видят пред собой лишь милой очертанья.

Во сне том было все наоборот:
Там все, что мрачное, за светлое слывет.

Приведем оригинал и подстрочник:

My love is as a fever, longing still
For that which longer nurseth the disease;
Feeding on that which doth preserve the ill,
The uncertain sickly appetite to please.

My reason, the physician to my love,
Angry that his prescriptions are not kept,
Hath left me, and I desperate now approve,
Desire his death, which physic did except.

Past cure I am, now reason is past care,
And frantic-mad with evermore unrest;
My thoughts and my discourse as madmen's are,
At random from the truth vainly express'd;

For I have sworn thee fair, and thought thee bright,
Who art as black as hell, as dark as night.

Моя любовь — как лихорадка, вожделеющая еще
О том, что дольше питает хворобу;
Кормящаяся тем, что сохраняет пагубу,
Ненадежным и болезненным желанием угодить.

Мой разум, врач от моей любви,
Разгневанный, что его предписания не соблюдаются,
Покинул меня, и я в отчаянии ныне одобряю,
Желаю его смерти, которая исключает лекарство.

Я неизлечим, и ныне разум по ту сторону заботы,
Бешено-безумный с вечным беспокойством;
Мои мысли и речи — мысли и речи сумасбродца,
Они выражены наобум, тщетно, вне достоверности.

Ибо я клялся, что ты честная, и думал, что ты светлая, —
Ты, которая так же черна, как ад, и темна, как ночь.

Как видно, и риторический строй сонета, и связывающая его в единое целое цепочка образов исчезли. Любовь — болезнь; это сохранилось; и «огонь» может — хотя и с трудом — передавать лихорадку (повышенную температуру), хотя обычно любовный огонь — образ совершенно иной, нисколько не болезненный. Но логика «приятное вредно» — «разум выписывает рецепты, а я их не соблюдаю» — «я в безумии» — «ибо кто, кроме безумца, мог помыслить, что ты светла и чиста» — все это исчезло, более того даже изгнано из перевода, поскольку «исцелить/излечить» вместо «воскресить» лежит на поверхности. Требовать, чтоб передавалась игра слов *Past cure* I am, now reason is *past care* — значило бы в подражание царю Ироду заниматься избиением младенцев. Хотелось бы, однако же, чтобы на такие вещи хотя бы обращали внимание.

Итак, мы здесь видим ту же болезнь, что и с Лоркой: сложные образные цепочки никак не фиксируются, они исчезают из переводов, а образность заменяется чужеродной — более привычной и тусклой (в данном случае налицо стилизация под абстрактный романтизм и что-то во вкусе пушкинской эпохи).

VI. И напоследок...

Читатель имеет право спросить: «Ну так что же? Зачем весь этот филологический анализ? Те переводы — дело давнее, а что можно посоветовать для работы здесь и сейчас?»

Автор этих строк никогда не предлагал своим ученикам работы этого вида. Потому хотелось бы ограничиться тем, чего, по нашему мнению, делать не следует.

1. Думать, будто стихотворный перевод — вещь общедоступная, общеприятная и общеполезная.

2. Надеяться, что стихотворный перевод заменит какие-то другие формы как литературного, так и лингвистического образования.

3. Полагать, что с учителя кто-то может снять тяжкое бремя проверки и интерпретации. Ученикам свойственно делать ошибки; если бы этого не было, они не испытывали бы и потребности в наставниках. Но — переводят ли ученики в полном составе разобранные на уроке стихотворения или кто-то, таясь от других, пытается воспроизвести на русском языке самостоятельно прочитанный опус, — если вы вовлекаете эту деятельность в школьную сферу, извольте проверить правильность понимания. А если стихи читаются в классе, учителю надлежит тщательно готовиться к таким занятиям. Иначе, как прутковское бросание камешков в воду без отслеживания расходящихся по воде кругов, эта деятельность будет пустою забавою.

Исследовательская работа в рамках современного гуманитарного образования[1]

Может ли она стать очередной универсальной отмычкой для всех замков?

Гуманитарное образование: новые вызовы

После краха СССР гуманитарное образование в нашей стране оказалось в глубоком кризисе. И нельзя сказать, что этот кризис был только следствием доминирования марксистской идеологии в прежней школе: безусловно, марксизм относится к числу мировоззрений, исключающих достоверное гуманитарное познание, но когда он сдал свои позиции, выяснилось, что мы имеем дело с кризисом еще более глубоким, корнями уходящим в далекое прошлое. Математика и естествознание, положенные в основу советской школы и ставшие ее сильной стороной, не были только воплощением разночинского образовательного проекта или выражением потребностей военно-промышленного комплекса. Преобладание этих наук соответствует

[1] 2008. № 8. С. 60–65.

природе русского ученика: не случайно серьезная гуманитарная мысль в России появилась лишь ближе к концу XIX в., отстав от математики более чем на полстолетия — несмотря на то, что проектировщики Императорской школы мыслили ее как в первую очередь гуманитарную. Один из крупнейших русских антиковедов второй половины XIX в. В.И. Модестов писал[2]: «С фактом малой способности и наклонности русского ума к филологическим занятиям надобно считаться, памятуя, что, как ни сильна бывает подчас воля человека, природа его еще сильнее, и бороться с нею дело неблагоразумное и заранее проигранное»[3]. Таким образом, набор препятствий, с которым должно было столкнуться возрождение гуманитарной области в школьном образовании, не обещал легкой жизни никому. На уровне образовательной системы как таковой данная проблема не решена и в обозримой перспективе, полагаем, решена не будет; что же касается отдельных школ, возможны решения «аристократические» — то есть с детьми, прошедшими соответствующий отбор. Одно из таких решений — исследовательская работа в гуманитарной области.

Сразу сделаем одну оговорку. Сейчас часто говорят о «проектно-исследовательской работе» в школе[4]. А между тем *проект* и *исследование* — вещи не только разные, но и диаметрально противоположные. Исследование должно адекватно описывать некоторую реальность (напр., динамику изменения отношения местных жителей к близлежащей свалке в течение последних пяти лет); проект — предвосхищать и конструировать реальность, которой еще не существует (напр., «сад камней» или фонтан на месте упомянутой свалки). Безусловно, одни и те же дети могут быть успешными как в одном, так и в другом виде деятельности; но способности, которые тренируются такого рода заданиями, — очень разные. Исследовательская деятельность школьников является проектной для руководителя: он должен сочинить такие за-

---

[2] Школьный вопрос. Пятнадцать статей. 2-е изд., доп. СПб., 1880; Пять писем к редактору «Голоса». Письмо второе. С. 24.

[3] Конечно, читателя удивит молчаливый знак равенства, поставленный между филологией и гуманитарным знанием как таковым. Сегодня с гуманитарной областью скорее ассоциируются экономика и юриспруденция. Тем не менее подчеркнем со всей настойчивостью: филология — наука о бытовании текста — есть ядро всего гуманитарного познания, и все остальные области без нее беспредметны. Это реальное отношение сохраняет свою силу и в образовании: умение читать тексты на родном языке, а также на других — древних и новых — является основой любых гуманитарных занятий вообще.

[4] По моему запросу «проектно-исследовательская работа» Рамблер нашел 25 166 сайтов и 225 234 документа (18 мая 2008 г.); полагаю, большинство из них — школьной тематики; из пятнадцати материалов первой страницы за рамки школы выходит лишь один.

дания и так поставить работу, чтобы ее педагогическая эффективность была наивысшей. Было бы слишком большой самонадеянностью утверждать, что я достиг высот в этой области; тем не менее поделиться некоторыми наблюдениями, как мне представляется, было бы небесполезно. Конкретный опыт работы со школьниками 1514-й гимназии я уже описывал[5]; то, что будет предложено на этих страницах, — обобщение накопленного опыта, у которого были, несомненно, свои удачные страницы.

Поиск информации

Прежде всего мне хотелось бы со всей решительностью выступить против одного чрезвычайно распространенного предрассудка. Мы часто слышим, что школьников нужно обучать самостоятельному поиску информации. Здесь хотелось бы возразить. Лозунг звучит действительно красиво. Но как он может быть воплощен на практике? Где будут искать информацию юные исследователи? Нам могут предъявить три источника: 1) в библиотеках, 2) в интернете и 3) в окружающей жизни. Рассмотрим их последовательно.

1. *Библиотеки*. Все исследователи, хоть сколько-нибудь серьезно работающие с гуманитарной проблематикой, знают, насколько сложен поиск нужной литературы. То, без чего никак нельзя обойтись, хранится в Мюнхене, Париже и Оксфорде, и, если у самого нет возможности в обозримом будущем туда попасть, приходится просить знакомых сделать ксерокс нужной статьи. Конечно, можно выбирать темы, для которых Бодлеянская или Национальная библиотека будут не столь принципиальны. Но придется мириться и с соответствующим сужением тематического диапазона.

А ведь таково положение тех, кто имеет доступ к лучшим книгохранилищам Москвы и Петербурга. А что говорить о тех, кого туда не пустят? Что касается московских библиотек, для детей с 16 лет доступна ВГБИЛ[6]. РГБ доступна для совершеннолетних, и уж подавно никто не пустит школьника в НБ МГУ, ИНИОН, Государственную Публичную Историческую Библиотеку. Что касается остальных, их фонды очень мало приспособлены для исследовательской работы.

---

[5] Отрывок из ненаписанных педагогических воспоминаний, или О курсовых работах в школе. — Исследовательская работа школьников. 2002. № 2 (2). С. 160–166. URL: http://www.abitu.ru/researcher/practice/practice_org/practice_all/a_jij1t.html.

[6] URL: http://www.libfl.ru. Впрочем, режим работы на сайте проверить мне не удалось.

2. *Интернет*. Некоторые думают, что это помойка; другие — что там уже лежит все ценное, надо только уметь искать. На самом деле в интернете лежит то, что мы туда положили, не более того. Появлению исследовательской литературы препятствуют прежде всего авторские права и вполне законные интересы книготорговцев.

Но, увы, даже и сборника классических текстов в интернете не найдешь. Если для французской литературы существует блистательный проект Gallica (URL: http://gallica.bnf.fr), где она представлена — и в распознанном текстовом виде, и (гораздо чаще) в виде картинок — с замечательной полнотой, то для русской это далеко не так. Русская виртуальная библиотека (URL: http://www.rvb.ru) — сайт хорошего уровня и вполне квалифицированный; однако он делается весьма немногочисленным коллективом, и в принципе можно сказать, что государственной политики в данной области просто нет. Едва ли не самый интересный проект — частная инициатива *Im Werden* (URL: http://www.imwerden.de), поддерживаемая талантом и трудами *одного* энтузиаста. Для примера: недавно понадобился электронный текст «Руслана и Людмилы», и я нашел его только в одном месте — на детском сайте с красивым адресом (URL: http://www.chertyaka.ru).

Но это еще не главное. Как вы представляете себе интернет-поиск в виде учебной задачи? Как проверку сравнительных достоинств поисковых машин? Как испытание на терпение, которое нужно, чтоб выбрать необходимое из десятков тысяч ссылок (уменьшить их количество нельзя, так как иначе сквозь сито не пробьется нужное)? Хорошо, если вы исследуете, напр., автора с фамилией Хемницер. А если предмет вашего интереса — Иванов или Муравьев? Нет уж; дайте школьникам материал для размышления, и в этом пусть заключается их работа; искать они научатся потом и без вашей помощи.

3. *Жизнь*. Годится как источник, напр., для социологических исследований. Напр., о той же свалке. Недостаток очевидный — узкий диапазон тем. Есть и неочевидный — ограниченная сложность заданий.

Научная и учебная ценность работы

Оговоримся: прежде всего мои замечания касаются фундаментальных и древних гуманитарных дисциплин — истории и филологии. То, что не менее важно, но весьма часто упускается из вида, — исследователь-

ская работа носит *учебный* характер. Если она приводит к новым научным результатам, тем лучше; но не следует стремиться к этому любой ценой. Проектирование работы школьника должно строиться так, чтоб он думал над посильными сложными вещами и трудился на пределе своих возможностей; остальное второстепенно и третьестепенно. Теоретически можно представить себе, скажем, стиховедческую работу с громоздкими подсчетами; с точки зрения специалиста ее результаты (если подсчет был проведен корректно) будут иметь безусловную ценность; но что этот процесс — тягучий и однообразный — даст ученику? Только то, что он медленно прочтет некоторый объем стихотворного текста на русском языке. Не так много. Все остальное будет иметь дидактическую ценность тысячи квадратных уравнений для студентов мехмата.

Также не следует увлекаться модными ныне литературоведческими темами вроде «Пространство и время в творчестве NN***». С точки зрения теоретиков литературы научная новизна будет достигнута, но автоматическая работа по выявлению соответствующих слов с последующим схоластическим анализом их употребления тоже не будет содействовать развитию ученика.

Вообще нам представляются более ценными сравнительные темы. Они сами по себе заставляют ученика удерживать в голове два параллельных блока информации — и что-то с ними делать. Интеллектуальный труд в этом случае будет достаточно интенсивным. Но и правила здравого смысла нарушать не стоит: если вы сравниваете два литературных произведения, то, наряду с типологической проблемой, стоит и генетическая: был ли знаком автор более позднего с более ранним? Чем объясняются сходства и различия: являются ли они результатами независимых творческих процессов, или все-таки было непосредственное или опосредованное влияние? Генетическая проблема всегда сложнее, чем типологическая; но без постановки вопроса о происхождении сравнение будет безответственной болтовней.

Потому лучше сравнение в том случае, когда генетическая проблема заведомо решается положительно. Очень полезно, напр., сравнивать оригинал и перевод. Это позволяет сделать много интересного при изготовлении подстрочника, который нужен для сравнения со стихотворным переложением, а письменный перевод литературного текста — то, чего отчаянно не хватает в нашем языковом образовании; именно здесь ответственность по отношению к оригиналу возрастает многократно, поскольку необходимо думать над тем, как передать по-русски *все* оттенки мысли автора и при этом как можно меньше привнести от себя (не прив-

носить совсем ничего не получается). Тематика стихотворного перевода хороша еще и тем, что она позволяет проводить эффективные занятия в группах: общее задание одно и то же, но при этом ученикам можно раздать разные стихотворения одного автора и разные переводы. Полезно анализировать переложения одного и того же стихотворения на разные языки: если изучаются английский и немецкий, можно взять знаменитую «Ленору» Бюргера и посмотреть, что из нее получилось у Жуковского и Катенина — и у Вальтера Скотта (*William and Helen;* текст можно найти на этом сайте — http://quod.lib.umich.edu/m/moa), если английский и французский — взять Греево «Сельское кладбище» и сравнить переводы Жуковского и Шатобриана (*Les Tombeaux champêtres. Elégie imitée de Gray;* текст есть в упомянутой библиотеке «Галлика»). Такими работами трудно руководить, это так; но кто сказал, что у исследования должен быть только *один* руководитель?

Даже если не заниматься конкретно стихотворным переводом, очень полезно давать такие темы, при которых читаются тексты на иностранных языках; это, пожалуй, единственный способ готовить к серьезной и взрослой исследовательской работе.

Наступление с ограниченной целью

Третий важный пункт — следует воздерживаться от глобальных тем. Не нужно разглядывать крупный предмет с высоты птичьего полета. Казалось бы, это элементарно, но нет; в рамках Конкурса школьной прессы на экспертизу мне попадались исследовательские работы, и среди них была одна, посвященная английской поэзии в целом. Не буду называть ни фамилию, ни школу; в нелепых темах виновны прежде всего старшие. А между тем для школьной исследовательской работы велика не только английская поэзия; если мы начнем последовательно сокращать круг затрагиваемых явлений (английская поэзия рубежа XVI–XVII вв., творчество Шекспира, трагедия «Антоний и Клеопатра» и ее античные источники, трагедия «Антоний и Клеопатра» и «Жизнеописание Антония» Плутарха), лишь третий-четвертый шаг даст нам возможность что-то увидеть по-настоящему. Конечно же, все равно мы не увидим всего: тотчас встанет вопрос о том, какое образование получил поэт, мог ли он читать Плутарха в оригинале, если нет, то какие переводы были в его распоряжении, или же мы имеем дело с промежуточными источниками.

Все это — разрешимые вопросы; но, увы, на другом уровне, для исследователей с уже не школьной эрудицией, при доступности лучших библиотек, и т.д.

Пример, приведенный нами, неудачен: проблематика шекспировского творчества сложна безмерно и едва ли может продуктивно рассматриваться в школе; но по крайней мере здесь задано направление — и уже от искусства руководителя зависит дать ученику *ограниченный набор текстов* так, чтобы эта ограниченность *не искажала реальную картину*. А такой подход устраняет многое — напр., сейчас интересные результаты в пушкинистике дает учет того фактора, что Пушкин читал Байрона во французских переводах; так что для достоверного изучения такой, казалось бы, доступной для наших по большей части англоязычных школьников темы, как «Пушкин и Байрон», английского языка оказывается катастрофически недостаточно. Среди работ, приведенных в качестве иллюстрации наших подходов, отметим одну, где коварные вопросы можно заведомо не ставить, — серию работ о Ломоносове и Плинии Младшем. Подозревать свободно пишущего на латинском языке Ломоносова в незнакомстве с произведением, в XVIII в. одним из самых престижных из античного наследия в принципе, вряд ли кому пришло бы в голову.

В капле воды ее свойства проявляются точно так же, как и в озере. Ограниченный объем заведомо связанных генетическим родством текстов точно так же — и даже лучше — помогает увидеть действие культурных механизмов, как и громадные эпопеи. С небольшими поправками то же самое можно сказать об истории; но здесь рассматриваемые тексты будут иметь характер не литературного произведения, а исторического источника. И если есть событие, число описаний которого невелико (таковы, напр., многие события античной истории), то их сравнение и попытка выяснить истинный ход событий так же будут полезны будущему историку, как полезно будущему филологу сравнение генетически связанных небольших литературных произведений.

Впрочем, если исторических источников много, это еще не беда. Во власти руководителя произвести отбор самому и отсечь менее важное. Нужно, чтобы *общий объем изучаемого материала оказался по силам* и, с другой стороны, из-за отвержения того или иного текста *общая картина не претерпевала существенных искажений*. Если эти два условия учтены, завет «не навреди!» будет соблюден.

Финал в духе умеренного оптимизма

Читатель вправе выразить недоумение: как это так от высокопарного зачина о кризисе гуманитарного образования речь плавно перешла к тому, на каком языке Пушкин читал Байрона; почему в заглавии было обещано рассуждать о современном гуманитарном образовании, а мысль не выходила за рамки вещей, вышедших из моды в конце позапрошлого века? Почему мы должны учиться тому же, чему и при царе Горохе? И эти упреки были бы справедливы, если бы излагаемые советы были адресованы массовой школе и среднему ученику.

Но, увы, это не так. Есть целая серия задач, для решения которых исследовательская работа практически не подходит. Прежде всего это практически вся совокупность задач воспитательных. Удачное выступление может помочь поверить в себя ученику умному и глубокому, но слишком робкому и с заниженной самооценкой; но вряд ли та работа, задача которой — «заинтересовать» творчеством Грибоедова юношу, который ничем, кроме рэпа, не интересуется, может быть признана исследовательской. Требования адекватного описания действительности, посильного для школьника, но до предела напрягающего его интеллектуальные силы, никто не снимал. Если оно ускользает из списка приоритетов — об исследовании можно не говорить.

И работа эта останется предельно индивидуализированной и штучной. Но для полноценной интеллектуальной жизни достаточно и того, что будут в наличии бродильные дрожжи. К счастью для нас, немногие способны значительно поднять и общий уровень. И совсем уж беда, если их — немногих — не окажется под рукой.

Что пишет об истории образования в России Большая Российская Энциклопедия[1]

Богуславский М.В. Раздел «Образование». Т. 1. М.: Научное изд-во «Большая Российская Энциклопедия», 2004. С. 676 слл.

Большая Российская Энциклопедия, — несомненно, главная визитная карточка страны в области книгоиздания. То значение, которое придается материалам о России в этом проекте, подчеркнуто тем, что нашей стране посвящен первый том (для сравнения — в знаменитой энциклопедии Брокгауза — Ефрона том, посвященный России, шел по алфавиту; в самом фундаментальном издании БСЭ — четвертом — том «СССР» был последним). Тем выше требования, которые должны предъявляться к историческим разделам этого труда: он претендует если и не на формирование общественного мнения, то на выражение официальной позиции — что же страна считает главным и наиболее интересным в своей истории, неотъемлемой частью которой является история образования. Однако просвещенного читателя подстерегает разочарование: судить о действительном развитии русской школы по материалу БРЭ практически невозможно.

---

[1] 2008. № 8. С. 98–102.

XVI–XVII вв.

Главы «Просвещение в Древней Руси» и «Образование в 16–17 веках» (sic. — *А.Л.*) слишком незначительны по своему объему, чтобы на них можно было подробно останавливаться. Отметим только одно: есть весьма интересная работа — Годичный акт в Московской Духовной академии 1 октября 1889 г.[2] — доказывающая (на мой взгляд, убедительно), что до Типографского училища школ высшего типа в Москве XVII в. не было. М.В. Богуславский — не единственный, кто не знает о ее существовании; я вообще долго не встречал ссылок на нее в образовательной литературе и обнаружил более-менее случайно — просматривая подряд все аналогичные речи в поисках интересовавших меня сюжетов. Не будучи специалистом по XVII в., я не могу на себя брать и функции арбитра в этом вопросе. Хочу только подчеркнуть, что он существует, и упоминать, как делает автор, греко-латинскую школу Ртищевского братства (1648), Чудова монастыря (1653), Заиконоспасскую (1665) «и др.» нельзя, не осознавая, что перед нами — проблема, еще ждущая своего разрешения.

XVIII в.

Хуже — с петровской эпохой. Можно спорить с датировкой (у М.В. Богуславского она непоследовательна): если основание Академии Наук он относит к 1724 г., когда был подписан соответствующий Указ, то и московскую Академию он должен был бы датировать 1682 г. — Привилегией Царя Федора Алексеевича[3]. Но для нее он называет 1687 г. (ныне склоняются к 1685). Тогда и для петербургской академии нужно бы указать 1725 — год фактического начала деятельности. Но это все мелочи, на которые можно было бы и не обращать внимания. Есть вещь значительно серьезнее — автор просто по-человечески просмотрел главное образовательное событие петровской эпохи. Из его главы читатель ничего не узнает о Духовном регламенте (25 января 1721 г.) и о последовавшем за ним создании сети духовных семинарий. Подвиг русского клира, вытянувшего на своих плечах все русское образование в

---

[2] О греко-латинских школах в Москве в XVII в. до открытия Славяно-Греко-Латинской Академии. Речь, произнесенная на публичном акте Московской Духовной академии 1 октября 1889 г. экстраординарным профессором Н. Каптеревым. М., 1889.

[3] Поскольку это был проект, я сейчас вынужден снять этот упрек. — *А.Л.*

XVIII столетии, дававшего и студентов для университетов и Медико-Хирургической академии, и учителей для народных училищ, и скромных домашних наставников, и первых русских профессоров, для М.В. Богуславского не существует. Не лучше и с позднейшими эпохами. Очень бегло говорится об Императорском Московском университете, а о его Казанской гимназии (1758) — полное молчание. Та же участь, впрочем, постигла и славный Благородный пансион при Московском университете (1778/1779). Нет информации и об уже состоявшемся указе Сенату о создании дворянских гимназий в Империи, не осуществленном из-за скоропостижной смерти Елизаветы Петровны. Справедливости ради надо сказать, что заграничное и домашнее образование упоминаются; но нет никаких сведений о попытках правительства их регламентировать. Исчез и малозаметный, но важный сектор коммерческих училищ (Московское открыто в 1772 г.).

XIX — начало XX в.

Когда мы оказываемся в XIX в., с фактографией положение улучшается. Мы не хотим сказать, что оно становится идеальным: такое важное событие, как Указ от 6 августа 1809 г. «О правилах производства в чины по гражданской службе и об испытаниях в науках для производства в коллежские асессоры и статские советники», не упомянут. Но основные претензии к этому разделу — содержательные. Вот что, пишется, напр., об уваровских гимназиях: «“Устав гимназий и училищ, состоявших в ведении университетов” (1828) утвердил сословно-классическую направленность гимназий, целью образования провозгласил соединение веры и знания и фактически ликвидировал преемственность учебных программ между начальной, средней и высшей школами». Напомним, что это говорится о вершинном достижении русской педагогики, об Уставе, подготовленном превосходными специалистами и содержащем среди прочего такие положения: «159. Учители должны внушать ученикам своим, что преподавание их есть только руководство, для достижения познаний, которые приобретаются не иначе, как собственными усилиями. 160. Соответствуя возрасту учащихся, сие руководство может быть двух родов. В нижних классах Учитель должен более объяснять и часто повторять свои объяснения, но стараясь и тогда уже, посредством вопросов и задач, приучать детей рассуждать, соображать, одним словом, действовать умом своим. В классах высших сия умственная деятельность учеников, по указаниям Учителя,

долженствует быть еще усилена. Простое диктование уроков, служащее лишь к механическому затверживанию наизусть, ни в каком случае не дозволяется… 162. Наблюдая характер и расположение учеников своих, они должны уметь избирать приличнейшее время и средства, чтобы сделать свои наставления, или советы истинно действительными и полезными. Они должны также уметь иногда быть снисходительными, особливо к слабостям, к недостатку способностей и к неумышленным проступкам: не всякая неисправность, даже не всякая вина заслуживают строгого взыскания, и строгость Наставников, подобно отеческой, не должна иметь вида запальчивости, или суровости; равно как и снисходительность его, всегда основанная на благоразумии, не должна быть похожа на пристрастие, или излишнее мягкосердие». Не упоминается и автор этой школы — министр просвещения граф С. С. Уваров. Впрочем, не он один.

Взаимоотношения Уставов 1864 и 1871 гг., утвердивших в России два основных типа средних учебных заведений[4], автор в духе советской историографии воспринимает как реформу и контрреформу. Если смотреть с социальной точки зрения, это соответствует действительности. Хотя и здесь могут быть возражения. Родители-дворяне не отдают своих детей в школу не из-за сословной спеси, но именно потому, почему интеллигентные родители в СССР опасались для себя школ на рабочих окраинах. Можно сколько угодно пылать гражданским негодованием, но общедоступное училище долго было непривлекательным для первенствующего сословия, и только Николай I, сократив в гимназиях присутствие разночинцев, сумел привлечь туда дворян. Аналогично обстояло дело и при Александре II: если сначала речь шла об отказе от окостенения николаевской эпохи, то потом пришлось немного осадить назад, чтобы не деградировать окончательно российское дворянство, на котором держались культура и армия — с таким же успехом можно характеризовать как «реформу» и «контрреформу» поведение водителя, который жмет на газ на прямых участках и притормаживает на поворотах. Впрочем, та интеллектуальная традиция, к которой, по-видимому, принадлежит М. В. Богуславский, с такими мелочами не считается: ей хотелось бы управлять своим автомобилем в безвоздушном пространстве.

Но школа — не только социальный институт. Школа — это место, где учат детей. Историкам советской эпохи по ряду причин чрезвычайно трудно рассматривать ее в этом аспекте. Но, если мы подойдем к двум упомянутым уставам с этой меркой, то мы поймем, что имеем дело с реформой половинчатой и радикальной. Робкие шаги в сторону реставра-

[4] Поскольку это был проект, я сейчас вынужден снять этот упрек. — *А. Л.*

ции классицизма сменились радикально-классическим подходом, вызвавшим в свое время столько критики, но, по-видимому, необходимым, чтоб подтянуть разболтанную за 1848/49–1856 гг. школу.

Библиография

Пару слов скажем и о библиографии. Она поражает не только своей скудостью, но и ничтожным временным диапазоном: 1973–2002 гг. (не считая пары современных официальных документов). Нет классических дореволюционных трудов (напр., *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения 1802–1902 гг. СПб., 1902; все работы Д. А. Толстого по педагогике XVIII в.; впрочем, перечисление только наиболее важного заняло бы массу времени). Нет и видных современных трудов (напр., монографии Ф. А. Петрова по истории университетского образования в эпоху Александра I — Николая I). Подобный список литературы, в основном состоящий из «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР», выглядит отпиской даже и для компилятора. Вряд ли М. В. Богуславский выдвинул бы более серьезные претензии; но и для компиляции его труд не слишком хорош. По своему уровню это не статья для национальной энциклопедии и даже не материал для серьезного образовательного журнала; такой текст легко можно представить себе в «Москауэр комзомольце».

Интервью LENTA.RU

«Эти знания наполняли голову, как чердак»[1]

Почему советское образование нельзя считать «лучшим в мире»

Министр образования и науки Ольга Васильева считает, что российским школам необходимо вернуться к лучшим традициям советского обучения — «лучшего в мире». По ее словам, образование многое потеряло за последние годы, отказавшись от консервативной линии поведения. На ее призыв откликнулись учителя из Екатеринбурга. Там разработали проект, согласно которому в школы необходимо вернуть чистописание гусиными перьями, классическую советскую методику преподавания, а также «проверенные годами» советские учебники. О том, насколько хорошо учили школьников во времена СССР и стоит ли нам сегодня равняться на советскую школу, «Ленте.ру» рассказал сотрудник отдела редких книг и рукописей Научной библиотеки МГУ, историк российского образования, руководитель гуманитарной магистратуры Университета Дмитрия Пожарского Алексей Любжин.

«Лента.ру»: Правда ли, что советское образование было самым лучшим, как и все в СССР?

---

[1] URL: https://lenta.ru/articles/2017/02/28/lubzin.

А.Л.: Не заметил я этого. Если бы мнение о превосходстве советского образования было хоть сколько-нибудь близко к действительности, логично предположить, что страны Запада должны были бы устроить у себя образовательную реформу по примеру СССР. Но ни одно из европейских государств — ни Франция, ни Англия, ни Италия — никогда не думало заимствовать советские модели. Поскольку они их невысоко ценили.

«Лента.ру»: Как же Финляндия? Говорят, что в свое время она заимствовала свои методики у нас. При этом считается, что сегодня по школьному обучению равных этой стране нет.

А.Л.: Я не могу согласиться, что Финляндия вне конкуренции. Это связано с особенностями местного образования, которое рассчитано не на высокие результаты отдельных индивидуумов, а на то, чтобы поднять средний уровень образованности каждого гражданина. Им это действительно удается. Во-первых, Финляндия — маленькая страна. То есть там все легче организовать. А во-вторых, в учителя там идет очень доброкачественный народ. Так что вытянуть ребят финнам удается за счет сильных преподавателей, а вовсе не за счет хорошей программы. Но при этом там серьезно проседает высшая школа.

«Лента.ру»: Многие считают, что устройство советского образования уходит своими корнями в образовательную систему царской России. Много ли мы взяли оттуда?

А.Л.: Ровно наоборот — советское образование полный антипод имперского. До революции в России существовало много типов школ: классическая гимназия, реальное училище, кадетский корпус, духовная семинария, коммерческие училища и т.д. Учиться мог практически каждый, кто к этому стремился. Была «своя» школа для любых способностей. После 1917 г. вместо образовательной многоукладности стал внедряться единый тип школ.

Еще в 1870 г. в книге русского историка Афанасия Прокофьевича Щапова «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа» была высказана мысль, что школа должна быть единой для всех и что она должна основываться на естественных науках. Что большевики и осуществили. Наступил всеобуч.

«Лента.ру»: Это плохо?

А.Л.: В концепцию всеобуча хорошо укладывалась именно начальная школа, где учили начальной грамотности. Она была в СССР организована на уровне. Все, что шло дальше, — уже фикция. Программа средней школы предлагала всем один и тот же набор предметов, не считаясь ни со способностями, ни с интересами ребят. Для одаренных детей планка была слишком низкой, им было не интересно, школа им только мешала. А отстающие, наоборот, с нагрузкой не справлялись. По качеству подго-

товки выпускник средней советской школы равнялся выпускнику Императорского высшего начального училища. До революции в России были такие школы. Обучение в них опиралось на начальную школу (от 4 до 6 лет, в зависимости от школы) и продолжалось четыре года. Но это считалось примитивным уровнем образования. И диплом высшего начального училища не давал доступа в университеты.

«Лента.ру»: Уровень знаний недотягивал?

А.Л.: Главные умения выпускника высшего начального дореволюционного училища: чтение, письмо, счет. Кроме того, ребята могли нахвататься зачатков разных наук — физики, географии... Иностранных языков там не было, потому что составители программ понимали, что это будет фикция.

Подготовка выпускника советской школы была примерно такой же. Советский старшеклассник владел письмом, счетом и отрывочными сведениями по другим предметам. Но эти знания наполняли его голову, как чердак. И в принципе человек, интересующийся предметом, мог самостоятельно усвоить эту информацию за день-два. Иностранные языки, хоть и преподавались, но выпускники их практически не знали. Одна из вечных печалей советской школы — то, что знания, полученные в рамках одной дисциплины, ученики не умели применить к другой.

«Лента.ру»: Как тогда получилось, что «чердачные» советские люди изобрели космическую ракету, вели разработки в атомной отрасли?

А.Л.: Все разработки, прославившие Советский Союз, принадлежат ученым еще с тем, дореволюционным образованием. Ни Курчатов, ни Королев никогда не учились в советской школе. И их коллеги-ровесники тоже никогда не учились в советской школе либо учились у получивших дореволюционное образование профессоров. Когда инерция ослабела, запас прочности истощился, то все и посыпалось. Собственных ресурсов в нашей системе образования не было тогда, не появилось и сегодня.

«Лента.ру»: Вы сказали, что главное достижение советской школы — это начальная. Но многие говорят, что в СССР было достойно организовано математическое образование. Это не так?

А.Л.: Это так. Математика — единственный предмет в школах Советского Союза, который соответствовал требованиям Императорской средней школы.

«Лента.ру»: Почему именно она?

А.Л.: У государства была потребность делать оружие. Кроме того, математика была как отдушина. Ею занимались люди, которым было противно в других научных областях из-за идеологии. Только математика и физика могли спрятать от марксизма-ленинизма. Поэтому и получилось,

что интеллектуальный потенциал страны постепенно искусственно смещался в сторону технических наук. Гуманитарные науки в советское время вообще не котировались. В результате Советский Союз развалился из-за неумения работать с гуманитарными технологиями, что-то объяснять населению, договариваться. Мы и сейчас видим, насколько чудовищно низок уровень гуманитарной дискуссии в стране.

«Лента.ру»: Можно ли сказать, что имперское дореволюционное образование соответствовало международным нормам?

А.Л.: Мы были интегрированы в мировую систему образования. Выпускницы гимназии Софьи Фишер (основательница частной женской классической гимназии) без экзаменов принимались в любой немецкий университет. У нас было очень много учеников, которые учились в Швейцарии, Германии. При этом они были далеко не самые состоятельные, иногда наоборот. Это еще и фактор национального богатства. Если брать низшие слои населения, уровень жизни в Императорской России немного превосходил английский, немного уступал американскому и был вровень с европейским. Средние зарплаты меньше, но жизнь здесь была дешевле.

«Лента.ру»: А сегодня?

А.Л.: По уровню образования, по уровню знаний россияне неконкурентоспособны в мире. Но «отставание» было и во время СССР. Историк Сергей Владимирович Волков отмечает, что в отличие от других стран советская элита обладала худшим образованием среди интеллигентных слоев. Она уступала не только академическим кругам, но и любым, где было нужно высшее образование. В отличие от Запада, где странами управляли выпускники лучших университетов. А после распада СССР модель советского всеобуча перестала иметь смысл. Если ученику не интересно, поскольку предметы преподавались поверхностно и ради галочки — нужно какое-то социальное давление, чтобы дети все же учились. В раннее советское время сама обстановка в стране заставляла человека становиться лояльным членом социума. А потом давление ослабло. Шкала требований поползла вниз. Чтобы не иметь дела со второгодниками, учителям приходилось заниматься чистым рисованием оценок, и дети могли совершенно спокойно ничего не учить. То есть образование не гарантирует карьеры. В других странах такого практически нет.

«Лента.ру»: У меня, как у мамы четвероклассницы, складывается ощущение, что сегодня по сравнению с советским периодом в школе вообще не учат. Ребенок приходит домой после занятий — и начинается «вторая смена». Не просто домашнее задание делаем, а изучаем матери-

ал, который вроде бы должны усвоить на уроке. У знакомых та же картина. Неужели программа настолько усложнилась?

А.Л.: Просто школа перешла от нормального обучения к контролирующему. В 1990-е гг. это был вынужденный шаг со стороны педагогического сообщества. Тогда учителей оставили в полной нищете. И метод «не учить, но спрашивать» для них стал единственным способом гарантированного заработка. За репетиторскими услугами своего ученика отправляли к коллеге. А тот соответственно поступал так же. Но когда в той же Москве преподавательские зарплаты выросли, учителя уже не смогли и не захотели избавиться от этой методики. По-видимому, вернуть их к прежним принципам образования уже и не получится.

Я по опыту своего племянника вижу, что его в школе ничему не учат и ничему не научили, но аккуратно про все спрашивают. В школах распространено репетиторство с пятого класса, чего не было в советской школе. Поэтому, когда проверяют школу и говорят: результаты хорошие, то верить этому особо нельзя. У нас уже в принципе нельзя вычленить школьную и репетиторскую работу.

«Лента.ру»: После распада СССР в России едва ли не каждый год идут реформы по улучшению образования. Неужели никаких положительных сдвигов не случилось?

А.Л.: Копья ломались вокруг важных вопросов, но второго порядка. Система проверки знаний очень важна. Но гораздо важнее — программа и набор предметов для изучения. А мы сейчас думаем над тем, что ужесточение экзаменов может улучшить обучение. Никоим образом. В результате у сложного ЕГЭ есть только два пути: либо мы должны снизить планку, чтобы практически все смогли получить аттестат. Либо экзамен просто превратится в фикцию. То есть мы опять возвращаемся к концепции всеобуча — чтобы исключительно все смогли получить среднее образование. А так ли уж оно необходимо для всех? Среднее образование в полноценном объеме способно освоить примерно 40 % населения. Ориентиром для меня служит Императорская школа. Если мы хотим охватить «знаниями» всех — уровень обучения, естественно, будет низким.

«Лента.ру»: Почему тогда в мире необходимость всеобщего среднего образования не только не подвергается сомнению, но даже появился новый тренд — всеобщее высшее для всех?

А.Л.: Это уже издержки демократии. Если мы простые вещи назовем высшим образованием — почему бы и нет? Можно дворника назвать менеджером по клинингу, сделать его оператором сверхсложной метлы на колесиках. Но скорее всего не будет разницы — проучится он где-то пять

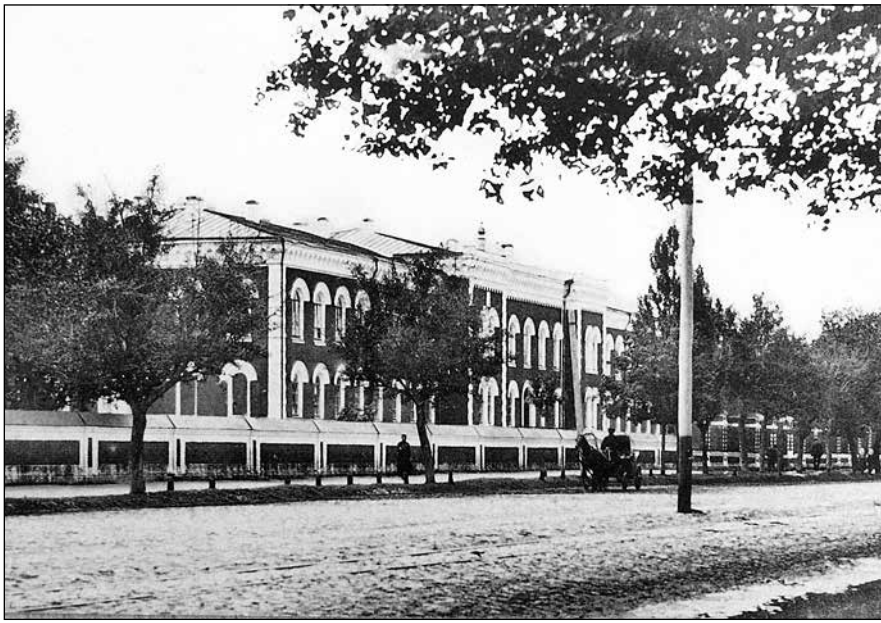
лет или сразу на месте начнет учиться обращаться с пультом этой метлы. Формально Институт стран Азии и Африки и Урюпинский сталелитейный университет дают одни и те же права. И тот и другой предоставляют корочки о высшем образовании. Но реально на некоторые работы одного выпускника возьмут, а другого — нет.

«Лента.ру»: Родителям что делать, если они хотят нормально выучить ребенка? Куда бежать, какую школу искать?

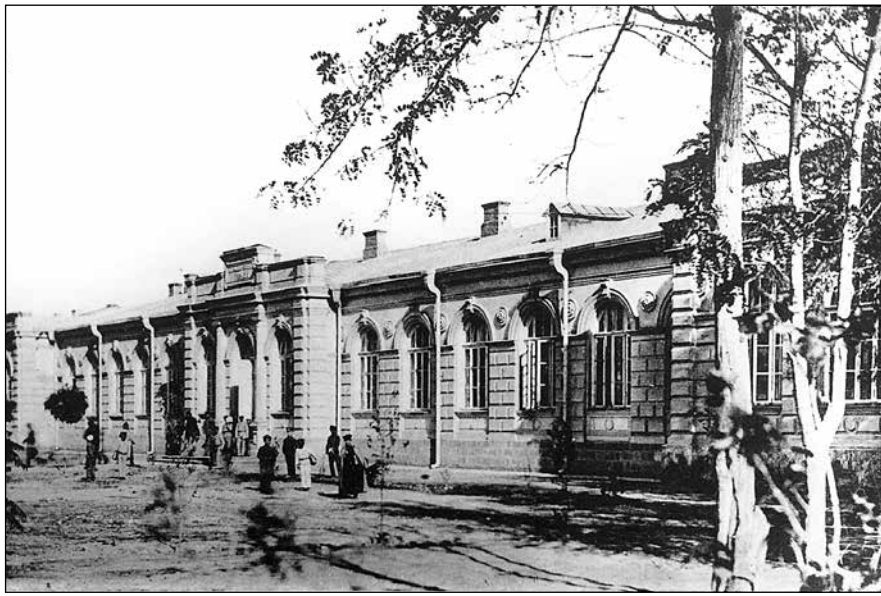
А.Л.: Нужно понять, что нет сейчас сегрегации школ по программам. Сегрегация существует по тому, что в школе есть — бассейн или лошадь. У нас есть 100 лучших школ, которые всегда на первых местах в образовательных рейтингах. Сегодня они замещают собой отсутствующую систему среднего образования, поскольку доказывают на олимпиадах свое преимущество. Но нужно понимать, что учиться там непросто. Туда как раз всех не берут. Я не думаю, что с сегодняшней образовательной системой в России можно что-то сделать. Сегодня российское образование — это больной, нуждающийся в очень тяжелой операции. Но на самом деле его состояние столь фатально, что никаких вмешательств он просто не перенесет.

Беседовала
Наталья Гранина

1. Первая гимназия в Киеве

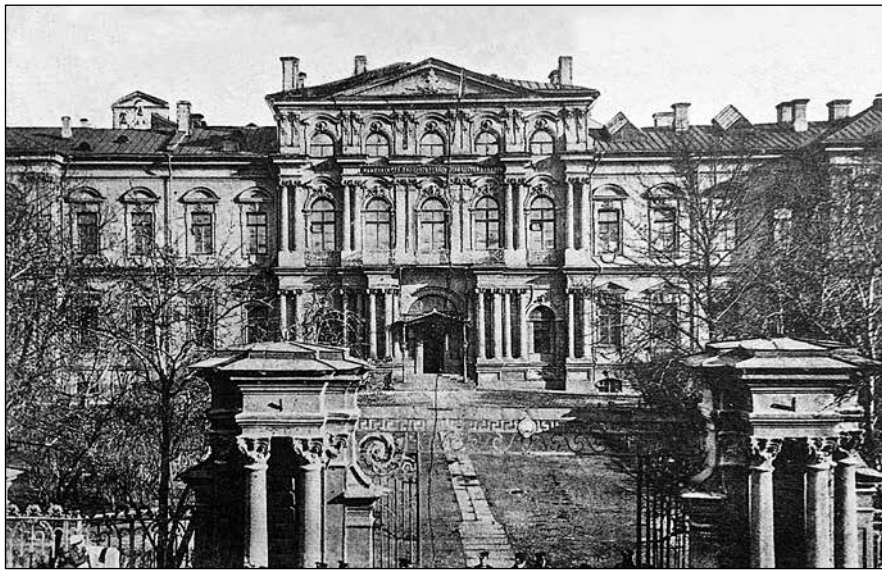


2. Первая классическая гимназия в Воронеже

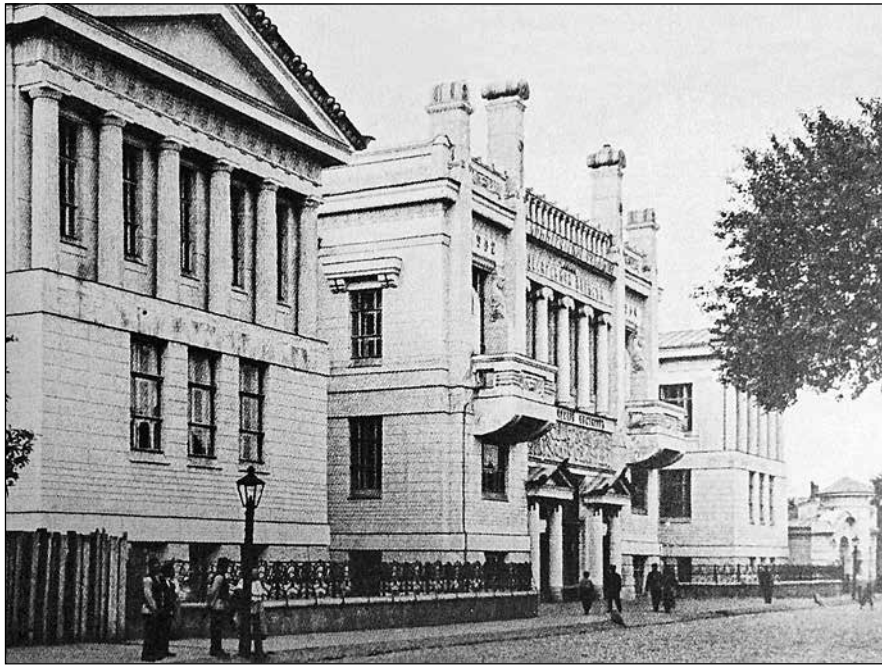


3. Мужская гимназия в Ашхабаде

4. Духовное училище в Перми



5. Пажеский корпус в Санкт-Петербурге

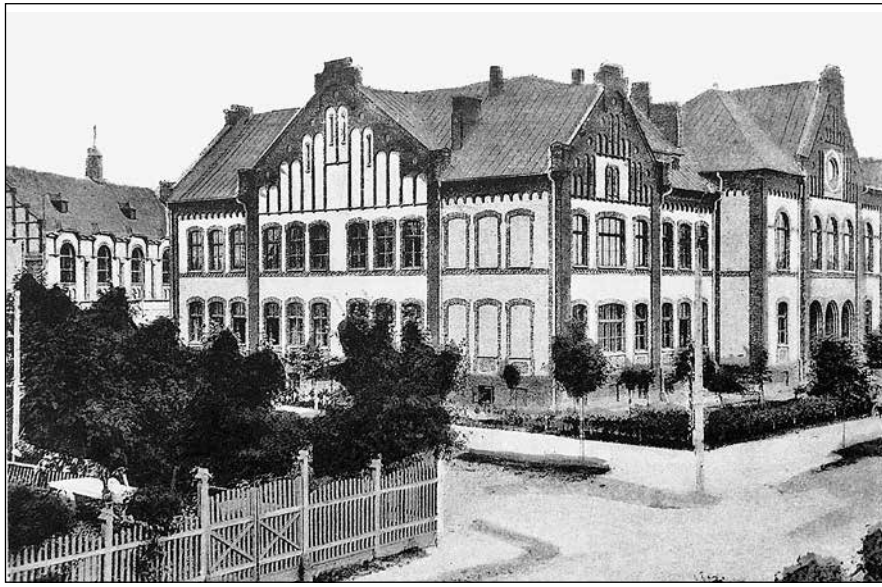


6. Коммерческое училище цесаревича Алексея в Москве

7. Мужская Александровская гимназия в Царицыне

8. Женская гимназия Стеценко в Царицыне

9. Коммерческое училище в Риге



10. Женская гимназия в Пернове

Приложения

Солнце Гомера

Что такое «кризис образования»[1]

Пускай Пергам давно во прахе,
Пусть мирно дремлет тихий Дон, —
Все тот же ропот Андромахи,
И над Путивлем тот же стон.

В. С. Соловьев

I

Предлагая читателю свои размышления на эту не слишком простую и еще менее того очевидную тему, я должен сразу же признаться, что, хотя непосредственным толчком к написанию этих строк послужила статья Александра Адамского в № 5 «Первого сентября» за этот год[2], мысли, высказанные здесь, я вынашиваю давно; с тех пор, как по воле судеб я сделался в той или иной степени свидетелем борьбы различных мнений о дальнейших путях развития российского образования, меня все реже покидает чувство усталости и безнадежности: настолько (за редкими исключениями) самоуверенна и

[1] URL: http://www.pereplet.ru/text/lyubjin20mar03.html.

[2] «Кризис образования толкает школу к обновлению». 22 января 2000 г.

лишена чуткости консервативная[3] линия (именно та, которая утверждает, что кризиса образования сегодня нет) и насколько неконструктивна и разрушительна оппонирующая ей (?) линия инновационная, слепо идущая на поводу у тех человеческих пороков, с которыми школа все-таки ведь призвана бороться. Не знаю, рождается ли истина из столкновения мнений; мне в своей жизни не приходилось наблюдать за этим процессом, но вполне допускаю, что при определенных условиях это может произойти. Но что касается рождения истины из столкновения заведомо ложных и беспочвенных мнений — это, на мой взгляд, произойти не может ни при каких обстоятельствах. Мне приходилось немало рассуждать на страницах «Лицейского и гимназического образования» о культурных предпосылках современной школы; приходилось и критиковать некоторые новейшие подходы и доказывать их внутреннюю несостоятельность. Теперь, как представляется, то же самое следует сделать относительно кризиса; этот вопрос, по-видимому, настоятельно нуждается в аналитическом разборе.

II

А. Адамский употребляет слово «кризис»[4] в разных значениях, сам, кажется, того не замечая[5]. Если в начале он пишет, что «гово-

---

[3] Консервировать можно в принципе что угодно; в данном случае это происходит с ухудшенным вариантом дореволюционного реального училища, которое и тогда признавалось непригодным для подготовки будущих студентов университета.

[4] Слово «кризис» восходит к греческому глаголу κρίνω — *отделяю, разбираю, сужу* (во всех смыслах). Отсюда κρίσις — *разбор, суд,* а также решительный исход; κριτικός — *способный разбирать, судить*; κριτήριον — *средство для решения, признак, по которому можно судить верно.* Однокоренной латинский глагол *cerno* означает *различаю, вижу*, откуда certus — *надежный*. Приведем для иллюстрации интересный этимологический пассаж И.А. Ильина: «Слово кризис есть первоначально слово греческое... Кризис означает такое состояние человека, его души и тела, или дел и событий, в котором *выступают* скрытые силы и склонности; они развиваются, развертываются, осуществляют себя, достигают своего максимального напряжения и проявления, своей высоты и полноты и тем самым обнаруживают свою настоящую природу: они как бы произносят сами над собою суд и переживают поворотный пункт; это их перелом, перевал; час, в который решается их жизненная судьба; это время их буйного расцвета, за которым начнется — или их преодоление и крушение, или же умирание того человека или того человеческого дела, которое было настигнуто кризисом» (Кризис безбожия. СС в 10 т. Т. 1. М., 1993. С. 333–334).

[5] Как, представляется мне, и слово «наука». Мне так и не удалось выяснить из статьи, имеется ли в виду обычная, человеческая наука или же педагогическая.

рить об отсутствии кризиса в образовании равнозначно отрицанию возможности развития образования» (оставляем на его языковой совести эту немыслимую цепочку родительных падежей), что кризис возникает из нашего вечного опоздания в погоне за переменчивой жизнью, отрицает за кризисом его негативные коннотации («это только исходя из принципов партийного руководства можно считать, что кризис — результат плохого состояния, а плохое состояние — результат плохой работы»), то есть мыслит кризис как постоянный признак образования, являющийся к тому же необходимым условием для его развития, то последний раздел статьи он называет «Как выйти из кризиса» и завершает ее следующими словами: «Природа кризиса в образовании такова, что его невозможно преодолеть руководящим решением. И преодолевается он только общим движением педагогов, учеников, ученых, управленцев и родителей». И то и другое словоупотребление, на мой взгляд, само по себе правомерно. Но перемена значения слова на ходу вряд ли относится к числу допустимых приемов рассуждения[6]. Ведь речь идет о совершенно разных явлениях, которые отражают разные подходы и предполагают неодинаковые рецепты. На этом имеет смысл остановиться подробнее.

Признаком кризиса (плохого) автор считает то, что школа уступает лидерство другим образовательным институтам. Не знаю, можно ли считать таковыми средства массовой информации, моду, масскультуру и прочих перечисленных в статье лидеров. Своим образованием — да позволено будет мне сослаться здесь на личный опыт и пригласить читателя сопоставить с ним его собственный — я обязан прежде всего общению с наставниками, коллегами и однокурсниками, а также библиотечной тиши и чтению книг. Возможно, это устаревший взгляд, неактуальный для современного положения дел. Даже подозреваю, что это так, хотя… есть некоторые удовольствия, которые всегда были доступны лишь незначительному меньшинству; кроме того, посильные занятия историей русского образования привели меня к выводу, что карьеризм (по крайней мере в доступные моему взору эпохи) являлся куда более мощным фактором и стимулом, чем, скажем, научный интерес. Но оттого никак не меньше настороженность, которую вызывают приведенные автором примеры.

---

[6] Еще одна странная реплика: «Школа как институт образования, а не учреждение». На мой взгляд, латинский «институт» есть весьма точный синоним русского «учреждения», и усмотренное автором противоречие мне совершенно непонятно.

«Смотрите, никто из учителей литературы не разбирает с детьми книг Пелевина, а подростки не только читают, но многие из них именно Пелевина считают литературой. На эвриканском[7] (?— *А. Л.*) семинаре в Ижевске ученый-биолог сокрушался, что такой сложный процесс, как клонирование, дети изучают по бытовым представлениям СМИ, а не серьезно, на уроках биологии».

Я никогда не читал Пелевина. Думаю, что и не буду. Не потому, что уверен в низком качестве его продукции (хотя по косвенным признакам[8] это так), а потому, что есть и другие хорошие писатели, знакомство с которыми заведомо не грозит бесплодной потерей времени и ненужными разочарованиями. Я также не знаю, насколько серьезно изучаются различные биологические явления в школе. Вопрос заключается в следующем: что страшного произойдет, если ребенок не ознакомится на уроках с упомянутым прозаиком и не получит достаточной информации о клонировании?

На каждый чих, говорит народная мудрость, не наздравкаешься. Что касается первого примера, то опасности и вовсе нет никакой. Если школьники «именно Пелевина считают литературой», то частично, конечно, виновата в этом школа, которая не сумела объяснить им, что такое литература[9], но вина школы — повторяем и настаиваем — вполне объясняется общим культурным разбродом и отсутствием общепризнанных ценностей. Не будет же Г. Адамский настаивать на том, чтобы школа ограничивала круг чтения ребенка — независимо от того, чья в данном случае инициатива. Кроме того, есть ведь подростки, которым Пелевин не нужен. Если этот автор и в самом деле такая непреходящая ценность,

---

[7] Кто догадался взять основу греческого перфекта, добавить к ней латинский суффикс прилагательного, а потом еще и русский?

[8] Безусловно, филологический диплом, выражаясь словами Вл. Соловьева, «дает права на глупость» и, в частности, на «не читал, но скажу». Чтобы оценить тот или иной опус как вздор, вовсе не обязательно ни знакомиться с ним лично, ни распределять такого рода нагрузку между друзьями. Инстинкт самосохранения (интеллектуального, нравственного и физического) заставляет, в частности, безусловно квалифицировать как вздор все вошедшее в моду и приобретшее популярность. Если из этого правила и есть исключения (автор этих строк с уважением относится, напр., к научным заслугам С. С. Аверинцева и М. Л. Гаспарова), то об этом также можно заключить по косвенным признакам. В принципе, наверно, можно выяснить настоящий вес каждой фигуры в той или иной области: поспрашивать об этом у толковых студентов-старшекурсников и аспирантов. Список публикаций и индекс цитирования дадут меньше.

[9] Точнее, дать понять, почувствовать вкус к этому виду человеческого творчества; объяснять, пожалуй, тут ничего не надо.

то читают его или нет — совершенно для него безразлично; если все же на весах вечности он взвешен и найден легким, то также совершенно безразлично, читают его или нет; популярность в обоих случаях не должна оказывать влияния на включение его в программу.

Теперь о клонировании. Предположим, что поверхностные представления об этом феномене могут породить опасные предрассудки. С последними мы можем бороться двумя путями. Либо мы рассматриваем эти явления в школе (и естественным путем обрекаем всю преподанную информацию летейской влаге; по крайней мере митохондрии и вакуоли «проходятся серьезно», пресса о них молчит, а результат этого знакомства весьма проблематичен). Тогда нам действительно потребуется компетентная комиссия, которая отлавливала бы в потоке информации потенциально опасную и препарировала бы ее для школы; если Г. Адамский готов платить ее членам жалованье из своего кармана, я ничуть не буду возражать, но сам этого делать не стану[10]. Либо мы воспитываем в школе предметно скромную личность, которая будет знать, что познанное нами — малый островок в безбрежном океане непознанного; что наука в принципе не может сказать ни об одном явлении своего последнего слова; что крохи истины тяжелым трудом добывают те, кто долго всматривается, вживается в предмет своего исследования и живет им, не делая скоропалительных выводов и не насилуя его чуждыми концепциями; что труд ученого — прежде всего нравственный подвиг непредвзятого интереса и бескорыстной любви; тогда мы смело можем не рассказывать детям ни о клонировании, ни о каком-либо другом потенциально опасном явлении: они приобретут достаточный иммунитет от любой духовно-интеллектуальной заразы. Надо ли объяснять, что воспитывается это прежде всего личным примером, что школа именно в этом труде становится Школой, поддерживающей духовную преемственность и не дающей распасться связи времен? Но для того, чтобы заниматься именно этим, не нужны никакие «кризисы» — ни разовые, ни перманентные.

---

[10] Что касается казенных средств, у нас, к сожалению, не ввелся обычай отчитываться за их растрату. Зачем, напр., финансируется гайдаровский экономический институт, если научные воззрения его руководителя и сотрудников известны, результаты проводимых исследований стопроцентно предсказуемы и рецепты можно получить, не спрашивая, поскольку они всегда одни и те же?

III

Концепция перманентного кризиса, все время подталкивающего школу к обновлению («не согрешишь — не покаешься, не покаешься — не спасешься»), напоминает мне одно детское впечатление. У меня был замечательный хомяк, которому волей случая досталась для житья клетка с колесом. Он самостоятельно и добровольно освоил — что доказывает величайшую одаренность — этот аттракцион и научился крутиться в нем очень быстро, ловко перебирая лапками и лишь изредка сбиваясь. Г. Адамский, постоянно гонящийся за современностью и вечно опаздывающий, настолько предан, как мне кажется, концепции интеллектуального бега в колесе, что, посади его в подобную клетку, он, несомненно, научится не менее быстро перебирать лапками, вовсе не сбиваясь с заданного ритма. Но что является величайшей хомячьей доблестью (ведь мой Хома освоил навыки, свойственные белкам и бурундукам, а вовсе не зверям своей породы), то для человека остается прихотью. Г. Адамскому совершенно чужды платоновское созерцание и основная платоновская интуиция о вечном и постоянном за хаосом переменчивых явлений; ему по характеру, задаткам и темпераменту уютнее в кругу «вечно опаздывающих». Но этот темперамент и этот характер — исключительно детали его биографии; их экстраполяция на сферу нашего образования — ничуть не меньшее насилие, нежели сохранение, скажем, советского железобетона (даже в наиболее радикальном варианте). Никаких истоков его образовательных взглядов, коренящихся в вечном разуме, здравом смысле и объективных потребностях какой бы то ни было реальности, не было и нет. Они суть проявление основных характеристик его личности и должны восприниматься как таковые, не претендуя более ни на что сверх этого; он просто органически не может мыслить иначе. Однако, если какую-нибудь иную систему образования можно реформировать в рамках самой причудливой философии (напр., прагматизма), то русское образование — по крайней мере все достойное в нем — платонично по своим истокам, духу и пафосу, и радикально чуждая философская прививка — самое опасное, что только может произойти. Если выбор только из двух вариантов, то пусть лучше все остается по-прежнему.

А. С. Изгоев в статье «Об интеллигентной молодежи», вошедшей в знаменитый сборник «Вехи», писал: «Жалобы на отсутствие “идейной преемственности” сделались у нас общим местом именно в устах радикальных публицистов. Шелгунов и публицисты “Дела” дулись на “семи-

десятников", пренебрегавших заветами "шестидесятников". Н. К. Михайловский немало горьких слов насказал по адресу восьмидесятников и последующих поколений, "отказавшихся от наследства отцов своих". Но и этим отказавшимся от наследства детям пришлось негодовать на своих детей, не желающих признавать идейной преемственности...

Переберите в памяти наиболее известных наших прогрессивных общественных, литературных и научных деятелей, особенно из разночинцев, и поставьте вопрос, много ли среди них найдется таких, которые бы создали крепкие прогрессивными традициями семьи, где бы дети продолжали дело отцов своих... Я не принадлежу к поклонникам ни славянофилов, ни русского дворянства... но нельзя же скрыть, что крепкие идейные семьи (например, Аксаковы, Хомяковы, Самарины) в России были пока только среди славянофильского дворянства»[11]. Золотые слова! и тем более ценные, что автор сам придерживался вполне «прогрессивного» мировоззрения.

Безусловно, желание быть всегда современным — право каждого человека. Никто не запрещает ему меняться в соответствии с изменениями окружающего мира, предаваясь, как Алкивиад, попеременно то афинской демагогии, то персидской роскоши, то спартанской умеренности, то фракийскому пьянству. Но при нормальном развитии личности предел этих изменений однажды бывает достигнут. Хочется на чем-нибудь остановиться, обрести покой и стабильность, почувствовать, что годы прожиты не зря, что твои труды произвели на свет нечто безусловно ценное, что не стыдно передать в наследство. Но если это происходит слишком поздно, если собственное творчество и собственный труд не привязаны к чему-то, что гораздо больше тебя самого и в чем ты почерпаешь нравственные силы в момент усталости и отчаяния, — человек, всю жизнь старавшийся «не отставать от жизни», все-таки услышит (от своего сына, ученика, неважно от кого), что он — человек вчерашнего дня. Бог знает, что тогда будет твориться в его душе. Возможно, он и не вспомнит о евангельском «здании на песке», и не применит эту притчу к своему личному опыту. Привязка к временному жестоко отомстит за себя: лишь тот, кто сам способен воспринимать опыт[12] чужой (что, собственно, и является традицией), вправе претендовать на то, что его личный окажется для кого-то поу-

[11] Вехи. Из глубины. М., 1991. С. 98–100.

[12] Сфера *опыта*, к сожалению, вообще остается за рамками современных педагогических размышлений (если не считать наиболее банального значения этого слова).

чительным. И вот все оказывается на поверхности: прогрессивное может смениться чем-то еще более прогрессивным, радикальное — еще более радикальным, модное — сверхмодным[13]; здание на скале, вечное и прочное меняться не может.

Что относится к индивидуальным судьбам, что относится к семьям, то справедливо и для школы. Последняя, вопреки мнению «инноваторов», не должна тратить свои силы на то, чтобы бежать за изменяющимся временем. Как нечто, присутствующее в мире, она также оказывает на него свое влияние. С культурной точки зрения это влияние должно заключаться в том, чтобы изменения не происходили слишком быстро (в Школе прежде всего важна традиция, а школа погибнет, не ориентируясь на Школу) и, по возможности, были в лучшую сторону. Именно традиция есть то, что труднее всего достигается и легче всего разрушается. Кстати, сегодня именно радикализм и пафос школы (не всякого рода, конечно) способны оказать решающее влияние на судьбу русской культуры. Для того, чтобы школа могла выполнять свое предназначение, она должна быть проникнута пафосом вечных и нерушимых ценностей. Сейчас этого нет; с одной стороны, мы сохранили со статусом «классики» многое, решительно не заслуживающее такой чести (чего стоит одно введение в программу М.А. Булгакова и его романа «Мастер и Маргарита», представляющего собой компенсаторную реакцию автора на невозможность набить морду врагам и соседям по литературной коммуналке!), с другой, обилию ненужного и устаревшего соответствует недостаток того, что не подвержено переменам и веяниям моды (в литературе, напр., два

[13] Приведем иллюстрацию из романа М.А. Алданова «Девятое термидора»: один из героев, Пьер Ламор, более других претендующий на то, чтобы быть рупором авторских идей, говорит: «Впрочем, я мало осведомлен в этом вопросе и даже у вас хотел при случае узнать толком, существует ли Бог или нет. В первое время революции Бог признавался существующим и рассматривался как умеренный конституционалист. Потом, как вы знаете, была введена религия разума, и в Notre Dame de Paris на алтаре сидела полуголая танцовщица Мальяр, — ее даже на руках носили в конвент, и председатель обнял разум в ее лице. Я с удовольствием приветствовал новую религию, ибо мадемуазель Мальяр прекрасно сложена, а прежде ее можно было увидеть в натуре только за большие деньги. Ведь я имел честь знать до революции богиню разума: она тогда была на содержании у моего доброго знакомого, герцога де Субиз... Еще позже, кажется, вы предлагали заменить культ разума культом добродетели? По крайней мере, об этом подавал в конвент петицию только что упомянутый мною маркиз де Сад. Но, если я не ошибаюсь, Робеспьер недавно объявил себя деистом. Это, разумеется, совершенно реабилитирует Бога, в революционных симпатиях которого теперь трудно усомниться» (Девятое термидора. Чертов мост. М., 1989. С. 293–294).

последних класса практически лишены такого рода духовной пищи). Однако из этого следует только одно: школа должна обрести эти ценности, напитаться ими, проникнуться их пафосом, впитать их огонь, «попаляяй беззаконная»; лишь тогда она сможет выполнить свое предназначение, преодолеет то, что в действительности является ее кризисом, и не обречет себя на вечный бег по замкнутому кругу, не дающий ей возможность оглядеться вокруг в поисках того, что могло бы положить предел этой бессмыслице.

Один из величайших филологов XIX–XX вв. Ульрих фон Виламовиц-Меллендорфф закончил свою речь «Филология и школьная реформа», посвященную варварским попыткам немецких «реформаторов» ограничить преподавание древних языков в гимназиях, такими словами: «Если мы сохраним верность своему идеалу, мы можем спокойно глядеть в глаза наступающему двадцатому столетию. Что бы оно ни принесло народам, солнце Гомера будет светить пространному миру, давая свет и жизнь человеческим душам, — прекрасное, как в первый день»[14].

[14] *Wilamowitz-Moellendorff U. von.* Philologie und Schulreform. Festrede im Namen der Georg-Augusts-Universität zur Akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892. Zweiter Abdruck. Göttingen. O. J. S. 32.

Современная образовательная реформа: проблемы и перспективы[1]

О чин Ассесорский, толико вожделенный!

А. Нахимов

Упорядочить учебные заведения все равно мне не дадут: русские все готовы вынести, кроме ученья...

А. Н. Шварц[2]

Отвлеченная идея о важности образования для будущего страны — не самый значимый стимул для рассуждений о современной образовательной реформе. Разрушение русской школы стало фактом примерно пять-шесть лет тому назад, причем лишь одна из его причин — экономическая безурядица; как будет показано ниже, современная учебная программа — пестрое лоскутное одеяло, сшитое из культурных фактов разного происхождения и назначения, а такая пестрота делает училище неэффективным при любых материальных затратах. Однако, поскольку европейская школа — в самом широком смысле этого понятия — переживает аналогичный содержательный кризис, мы могли бы смотреться на западном фоне относительно неплохо — не за счет системы, чей коэффициент полезного действия около 5%, а за счет нескольких

[1] Неопубликованная записка.

[2] В письме к С. И. Соболевскому от 30.08.1908.

десятков действительно хороших школ, живущих теневыми средствами, и примерно такого же количества вузов с аналогичными источниками финансирования. Значительно важнее то, что серьезно больной организм уже почти неоперабелен и неудачной операции уж во всяком случае не выдержит; даже и разумные меры могут быть осуществлены лишь очень болезненно и со значительным риском. Потому тот, кто затевает школьную реформу, должен помнить об ответственности, а, следовательно, четко выяснить свои приоритеты. В дальнейшем мы построим свое рассуждение по следующей схеме: сначала самым беглым образом рассмотрим особенности русской школы на протяжении всей истории ее развития, затем покажем, что происходит с ней сейчас, очертим основные взгляды на проблематику реформирования и докажем их несостоятельность; затем остается вычленить то звено отечественного педагогического опыта, которое позволит провести эффективную реформу.

Достаточно долго — до XVII в. — Русь знала практически только элементарную школу[3]: изучение грамотности (прежде всего при монастырях и церквях) и «народную педагогику». И то и другое отличалось суровостью; частично эта традиция в духовных школах действует до сих пор. Более высокие формы образованности представляли собой «начетничество», т.е. самостоятельное знакомство со Св. Писанием и с творениями Отцов Церкви, а также исторической, географической и т.п. литературой античного, византийского и западного происхождения; знание древних языков среди русских было исключительно редким, и переводчики выписывались из греческих провинций Турции. В середине XVII в. в состав России попадает Киево-Могилянский коллегиум — высшая духовная школа по католическим (прежде всего иезуитским) образцам; вскоре в Москве создается аналогичное заведение (сейчас соответственно Киевская и Московская духовные академии). Их курс выстраивается из подготовительного класса, классов грамматики, синтаксиса, поэтики, риторики, а также двух высших — философии и богословия. Это чисто гуманитарное и схоластическое образование: если в рамках того или иного класса проходится «физика», то речь идет об одноименном трактате Аристотеля. Впрочем, постепенно под влиянием других учебных заведений туда проникали и иные элементы. Несмотря на громадную мнемоническую нагрузку — учебное содержание затверживалось наизусть, — постоянную бедность и суровое обращение,

[3] Здесь и далее рассматривается исключительно мужское образование; женское серьезно отставало от него — первые публичные заведения появляются при Екатерине II, а система женских гимназий создается начиная с 60-х гг. XIX в.

это высокоэффективная школа: из нее вышли Ломоносов, Тредьяковский, Поповский, Завадовский, а также все русские профессора XVIII в.

Петр I собирался создать утилитарно-практические школы для служилого сословия; относительно нескольких морских и артиллерийско-инженерных школ это удалось, но затея с цифирными школами провалилась. Это объяснялось несколькими причинами: странным административным статусом (новоявленная светская образовательная сеть была подчинена морскому ведомству сухопутной страны — более чем оригинальное решение!) и последовательной скупостью правительства, возложившего все заботы и издержки на плечи и без того истощенного духовенства. Вполне естественно, оно саботировало эти совершенно ненужные ему мероприятия. Однако, когда в последние годы своей жизни Петр охладел к цифирным школам и решил создать при архиерейских домах систему духовных семинарий, епископы ревностно взялись за это дело и основали немало относительно неплохих школ (Духовный Регламент 1721 г.). Попытки Феофана Прокоповича модернизировать их программу (напр., ввести политику) были постепенно сведены на нет[4]: клир вел дело по накатанным рельсам в духе академий Киева и Москвы. Первые общеобразовательные гимназии в Петербурге (Академическая) и Москве (Э. Глюка) не удались.

Правительство Анны Иоанновны не проводило образовательных реформ, но создало Кадетский корпус (корпоративная школа для дворян, сыгравшая колоссальную роль в становлении новой русской культуры, в частности, театра) и гарнизонные школы, к которым позднее были присоединены захиревшие цифирные. В 1730–1741 гг. можно констатировать формирование двух образовательных систем — военной (прежде всего дворянской) и духовной. Главный урок этих событий заключается в том, что обществом отторгались попытки создания общеобразовательной системы, в то время как сословно-корпоративные учебные заведения удавались и пускали корни.

В эпоху Елизаветы Петровны общество созрело до идеи общего среднего образования. Этим стремлениям шло навстречу создание Московского университета с гимназиями при нем — двумя московскими и казанской. Интерес государственной службы и карьеры превалирует над научным: дворяне предпочитают не кончать курса, чтобы не упускать чинов, а выходцы из духовенства видели в научной карьере выход из материального и карьерного тупика, на который их обрекала карьера священника. Главную нагрузку берут на себя профессора, приглашенные из

[4] Сейчас я полагаю, что эти мысли принадлежат Петру, а Феофан только отразил их в Духовном регламенте. — *А. Л.*

различных провинций Германии; образовательные идеи также заимствуются оттуда (Хр. Вольф). Смерть И.И. Шувалова помешала осуществить проект создания *дворянских* гимназий. Кроме того, начинает расцветать домашнее и пансионское образование для дворян: французский и немецкий языки, бегло — математика, фехтование, танцы, музыка и т.д.

Общеобразовательная система — детище Екатерины II, на сей раз по австрийскому образцу и во второй половине ее царствования (1786/87). Начальные училища с довольно примитивным курсом, рассчитанным на создание среднего класса, были чрезвычайно невысокого уровня. Общая задача изначально ставилась уже австрийской: если в Вене задумывались действительно о всеобщем образовании, в России подавляющая часть населения — крепостное крестьянство — не учитывалось при организации этих школ.

Александр I создал Министерство народного просвещения, не подчинив ему, впрочем, корпоративных школ клира и дворян, т.е. духовных училищ и кадетских корпусов, преобразовал народные училища в четырехклассные губернские гимназии с общеобразовательным многопредметным курсом и создал систему университетов как верх пирамиды и более широкую сеть народных училищ как ее низ; однако значительной популярностью его гимназии не пользовались: дворянство боялось порчи нравов от общения с «подлостью», клир располагал своими школами, с традициями и более высокого качества, мещанство видело в среднем образовании не более как бесполезное баловство, в торговле и ремесле ненужное. Александровские гимназии влачат жалкое существование, а университеты подвергаются ударам в зависимости от изменения внутренней политики (в Петербурге и Казани это превращается в форменный разгром). В отчаянии Император в 1809 г. издает указ о невозможности получить чин коллежского асессора без особого экзамена (что по традиции привело лишь к дополнительным взяткам), а в 1811 г., не в силах дождаться проблематичных плодов своих реформ, создает лицей в Царском селе как рассадник будущей администрации (слишком хорошо известно, что из этого вышло). Многопредметный шестилетний курс этого учебного заведения вызвал у умнейшего современника графа де Местра восклицание: «Или юные русские — ангелы, или их наставники сошли с ума» (в скобках заметим, применимое и к современным программам).

Удачнее были образовательные реформы Николая I. Доселе неоцененная по достоинству деятельность этого Государя в образовании свелась к тому, что он, поняв общественные потребности, пошел им навстречу: домашние наставники были взяты под контроль (и одновременно

были обеспечены их заработок и пенсия), в соответствии с Уставом 1828 г. были созданы гимназии классического типа и высокого уровня (основа программы — древнегреческий и латинский язык и математика); все звенья получили самостоятельность и более замкнутый сословный характер (сейчас такие меры обычно трактуются как «реакционные», однако они соответствовали уровню развития общества: дворяне ни за что не отдали бы своих детей в учебные заведения, где те могли столкнуться с грубыми нравами простонародья, а мещане не чувствовали потребности в науках, преподаваемых в гимназиях)[5]; подход к образованию как к способу обеспечить свое благосостояние был доминирующим (А. С. Пушкин: «чины сделались страстию русского народа»), чистая любознательность и научный интерес составляли достояние сравнительно узких кружков.

Уваровская классическая гимназия — высшее достижение русской школьной практики. Она привела к невиданному культурному, научному и духовному расцвету 40-х гг. Однако Император Николай I в последние годы сам разрушил свое детище (под влиянием европейской революции, в частности — того факта, что многие немецкие профессора античных древностей были членами Франкфуртского парламента); классический курс был сочтен неблагонадежным, и его решили заменить естественными науками. В 1849 г. С. С. Уваров ушел в отставку; это один из самых трагических фактов в истории русского просвещения.

Переходная эпоха между рукотворной катастрофой 1849 г. и Уставом 1864 г. — Крымская война и Великие реформы — характеризуется развалом школьного дела, который, по мнению некоторых наблюдателей, наплодил нигилистов. Постепенно — двумя последовательными Уставами 1864 и 1871 гг., Уставом реальных училищ 1872 г. — правительство сворачивает на прежнюю дорогу и восстанавливает классическую гимназию, дающую права поступления в университеты без экзаменов. Средние школы делятся на два типа — условно гуманитарный (классическая гимназия с двумя древними языками и сильной математикой) и естественнонаучный, практический (реальные гимназии, затем реальные училища, не дающие права поступления в университеты и представляющие собой подготовительные школы для специальных институтов). Образцом послужила прусская гимназическая структура. Наряду с этим начинает постепенно и не слишком быстро развиваться система народных

[5] То же самое можно сказать и о телесных наказаниях. Одним из главных аргументов их сторонников было то, что ребенка бьют дома; если этого не будет в школе, он может разболтаться, приняв ее обиход за чистую вольницу, где нет эффективных способов поддержания порядка.

школ, постепенно дополняемая коммерческими и иными (И. Д. Делянов жаловался Николаю II в 90-х гг., что лишь ведомство Государственного контроля не имеет собственных школ). В научной литературе Уставы 1864 и 1871 гг. считают реформой и контрреформой (по социально-политическим причинам), но с точки зрения учебной части это половинчатая и радикальная реформа. Классическая школа, создав несколько выдающихся учебных заведений, пришла к упадку[6] (основные его причины — невнимание к личности учителя и переоценка роли программ, а вовсе не порочная исходная идея; выписав множество наставников из славянских провинций Австрии, создали слишком болезненную проблему для русских школьников; кроме того, поманив гимназистов привилегиями, в гимназии привлекли значительную часть молодежи, рассматривавшей образование только как ступень в своей карьере и не желавшей тратить на учебу серьезные усилия). Многочисленные отрицательные отзывы о русской гимназии второй половины XIX в. нужно воспринимать осторожно: при значительной доле правды в них следует иметь в виду, что, когда достигается цель поставить барьер перед определенной группой людей (в данном случае — перед желающими окончить университет и поступить на доходную и спокойную государственную службу), жертвы этого барьера вряд ли будут склонны винить в первую очередь себя. Постепенно радикальный тип начинает разрушаться (особенно жестоким атакам подвергался древнегреческий язык, переведенный в конце концов в разряд факультативов); однако революция опередила этот процесс и довела его до логического предела насильственным образом. Таким образом, мы видим, что школа, приспособленная к потребностям определенных групп (сословий) и отличалась более высоким качеством, и пользовалась большей популярностью по сравнению с общеобразовательной.

Программа реальных училищ включала в себя Закон Божий, два иностранных языка, математику, историю, географию, естественные науки, право, русскую словесность; по объему и прежде всего по качеству она превосходила современную школьную программу, которая является ухудшенной редакцией нашего реального училища; а ведь эта программа признавалась неспособной подготовить юношу к учебе в университете! Таким образом совершенно непонятны утверждения о нашей современной школе как лучшей в мире; в своем идеальном типе она отстает — и весьма серьезно — даже от неполноправного вида дореволюционных школ, которые в свою очередь в массе не достигали уровня прусской гимназии. Потому архаичная структура, сложившаяся из мечтаний шести-

[6] Сейчас я не разделяю этой оценки. — *А. Л.*

десятников поколения Чернышевского, Писарева и Щапова о всеобщих моделях коллективного счастья и покорения природы благодаря свету естественных наук (в которых эти прожектеры, как правило, совершенно не разбирались, желая тем не менее засадить и последнюю деревенскую бабу за изучение естествознания[7]), столкнулась с ситуацией, когда подавляющее большинство даваемых ею знаний не востребовано, а потому и не вызывает интереса, а доля действительно развивающих предметов, где нагрузка на интеллект по крайней мере не ниже, чем на память, наоборот, недостаточна (из всей классической программы для выполнения этой функции осталась практически одна математика). Попытки латать дыры культурологическими предметами, риторикой, этикетом и т.д. не могут привести к успеху: они лишь увеличивают бессмысленную нагрузку, удаляя школу от фундаментального требования единства и цельности педагогического типа (требования, всегда игнорируемого — и всегда небезнаказанно — многопредметной энциклопедической школой). Ресурс развития «единой трудовой» исчерпан — не имея достаточной авторитарной силы за собой, она будет разрушаться дальше, превратившись в синекуру для чиновников, которые будут получать за фиктивные документы об окончании училищ взятки от родителей, избегающих казенной школы как зачумленной территории, и детохранилище для тех, кто не сможет откупиться от казенной школы и оплатить нормальное образование дома, за границей или в частных училищах. В то же самое время настойчивое желание властей контролировать частный образовательный сектор и добиться от него выполнения правил игры (которые сама государственная школа уже давно не соблюдает) затормозит его развитие и не даст сложиться русским школам высокого уровня — нашим Итону и Пфорте. Катастрофа русского образования, насколько мы можем судить, будет выглядеть именно так.

Нельзя сказать, что очерченный круг проблем является секретом для заинтересованных лиц. Однако сама по себе реакция на него не внушает оптимизма. Очевидно, что банальное снижение нагрузки не решает накопившиеся содержательные проблемы: уменьшить долю каждого из компонентов не значит изменить неэффективные пропорции. Но либо мы слышим призыв (хорошо поддержанный броской рекламой) сторонников т.н. «развивающего обучения», желающих сделать теоретическое мышление массовым проектом и успешно добивающихся более значительного, чем в среднем по нашей школе, расстройства физического и психического

[7] Трактат А.П. Щапова «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа».

здоровья учеников, либо — душеспасительные советы вернуться к Луначарскому и Макаренко, либо (от либеральных кругов) — мысль о необходимости изменить весь школьный уклад, выстроив его на демократических началах «педагогики сотрудничества». Первый тип мы здесь затрагивать не будем (он уже подвергался справедливой критике в прессе)[8], а на вторых двух надо остановиться подробнее. Но предварительно остановимся на губительной — на наш взгляд — идее федерального минимума.

Федеральный минимум как общее ядро образования может быть либо весьма значительным, либо сравнительно скромным. В первом случае он приведет к усугублению практики очковтирательства и лжи, процветающей ныне (значительное количество детей в принципе неспособны усвоить программу — не по глупости, а в силу полной ее ненужности и отсутствия интереса). Во втором, оставляя простор для вариативности и интереса, он лишает учебные заведения стимула работать свыше его требований. Удовлетворить их будет легко, но на этой основе возникнет усыпляющая и расслабляющая школа, которая не только не приучит ребенка к напряженному и производительному труду, но и укоренит в нем лень (выдающийся отечественный филолог Ф. Ф. Зелинский считал легкую школу «социальным преступлением»). Переходные варианты федерального минимума будут только комбинировать эти недостатки; впрочем, *содержательное* его установление превратилось в квадратуру круга, и ни один вариант не вызвал хотя бы умеренного энтузиазма; не удивительно — проблема действительно неразрешима, но хорошо бы понимать это в целом, коль скоро отвергаешь отдельные попытки!

Радикальное возвращение к советской школе неприемлемо потому, что эта школа 1) донельзя унифицирована; 2) антинациональна (до 1937 г. даже Пушкин был под запретом); 3) в силу ориентации на ретроградную и плоскую культуру шестидесятников чрезвычайно низка по уровню и 4) должна опираться на принуждение, сегодня недостижимое. Успехи Макаренко вели-

[8] Одно обстоятельство все же следует отметить, поскольку на него не обращали достаточно внимания. «Развивающее обучение» постулирует ценность теоретического мышления в противовес эмпирическому, в то время как в реальной жизни наша мысль сама по себе тесно связана с нашим личностным ядром и коренится в жизненном опыте; отрываясь от него, она обречена на комбинирование обескровленных абстракций, не имеющих ничего общего с «жизнью» (не только в низком, но и в самом возвышенном смысле этого слова). Удача проекта развивающего обучения предполагает массовую штамповку и без того не попавшего пока в Красную книгу типа интеллигента-доктринера, наиболее опасной и бесполезной из всех мыслимых человеческих особей. Таким образом, неизбежный педагогический провал этой концепции сам по себе должен рассматриваться как великое счастье.

ки, но он ведь работал в интернате, с сиротами, которых исправно поставляли тогдашние власти; в качестве массового рецепта этот способ сейчас способен вызвать только отвращение. Что касается сталинской и постсталинской школы, то она — ухудшенный вариант дореволюционной; чем возиться с плохими копиями, не лучше ли обратиться к оригиналу?[9]

«Коммунарская педагогика» — костры и песни под гитару вместе со школярами — вещь хорошая; но она является средством без цели. Детям в этой обстановке может быть интересно, но им может быть интересно и вообще без взрослых. Школьная вольница и фамильярность приведет по большей части к разбалтыванию и так уже работающего на пределе своих возможностей организма; искусственное создание в школе тепличных условий будет настолько кричаще противоречить современным жизненным реалиям, что ученики вряд ли поблагодарят потом своих наставников за расслабляющую теплицу. Кроме того, этот путь чреват всеми опасностями «социального преступления» легкой школы[10].

Легко заметить, что ныне предлагаемые меры — единый экзамен[11] и двенадцатилетка[12] — даже близко не затрагивают содержательную проблематику реформы. Говоря о теневых средствах, следует определиться в своих желаниях: действительно ли главная цель заключается в том, чтобы вывести эти деньги на свет Божий, или все-таки ценнее создать эффективную школу? Это ведь мероприятия *совершенно разные*, а может быть, и несовместимые: справиться со взятками не удастся все равно (предлагаемые схемы не остроумнее тех, что уже сейчас применяются

[9] Сейчас я категорически не согласен с таким отождествлением.

[10] В качестве курьеза можно отметить, напр., взгляды Ю. А. Афанасьева, считающего, что главная беда — предметная специализация и отсутствие общего образования; на практике эти, казалось бы, безобидные и благонамеренные воззрения приводят к нелепым программам, когда филологи-классики вынуждены изучать историю стран Юго-Восточной Азии; анекдот, вполне достойный благоглупостей ранней советской эпохи!

[11] Возможность поступления без экзаменов выпускников гимназий основывалась на том, что 1) далеко не все дети проходили через эти училища и 2) их аттестат не был фикцией: значительная доля учеников *не кончала курса*. Предлагаемые же «три уровня сложности» нисколько не решают проблемы и имеют еще один крупный побочный эффект — практически не оставляют шансов узко одаренным людям (т. е. большинству по-настоящему талантливых юношей).

[12] Разительным примером плохого административного воображения является аргументация одного из депутатов ГД, который, ссылаясь на данные военных, требовал продлить срок обучения на том основании, что в армию попадают безграмотные солдаты. Ему не пришла в голову простая мысль: если школа за 10 лет не научила ребенка читать и писать, где гарантия, что за 12 лет это непременно получится?

на вступительных экзаменах)[13], но разумно ли лишать репетиторского заработка преподавателей вузов? Кто-нибудь серьезно просчитал последствия этих мер и может ли сказать, скольких фигур недосчитается высшая школа — сейчас и в перспективе, когда нынешние студенты решат, что игра не стоит свеч, и откажутся от ученой карьеры? Что же касается двенадцатилетки, то, не возражая против этой идеи в принципе, резонно задаться вопросом: не лучше ли, чем городить «профильную школу» в двух старших классах, продлить на год вузовский курс? имеет ли смысл западный способ борьбы с безработицей применять в наших условиях? какова вообще цель продлевать действие учреждения со столь низким КПД, не пытаясь сделать его при этом более эффективным?

Разумные образовательные реформы должны основываться — как это жестко и цинично ни звучит — на идеях аристократизма и неравенства. Россия может спокойно позволить деградировать своей школьной системе, создав две сотни действительно хороших школ (половину из них интернатов)[14], где будут учить по-настоящему. Такие есть (хотя их может быть больше) в естественно-математической области и практически отсутствуют в гуманитарной. Причина заключается в том, что современный иностранный язык как учебный предмет не в состоянии (в отличие от математики и преподаваемых в большом объеме — только так! — естественнонаучных предметов) создать значительную интеллектуальную нагрузку. В этом, кстати, главная причина отставания наших гуманитарных наук (в отличие от нас Запад свою классическую школу ликвидировал не до конца). Но, в принципе, есть достаточно дешевый и

---

[13] Единственный по-настоящему эффективный способ бороться с коррупцией — создание настолько трудного курса, что, даже успешно поступив, его нельзя будет закончить без соответствующих талантов (что происходит на физических и математических факультетах университетов, где коррупция минимальна). Наиболее гангренозные участки — экономические и юридические факультеты — могут быть исправлены введением на первых серьезного математического курса, а на вторых — значительных объемов латинского языка и римского права, изучаемого в оригиналах.

[14] К сожалению, в России (в отличие, скажем, от Германии и Англии) недостаточно представлено такое замечательное явление, как университетский город, на котором могла бы базироваться такая школа (научная жизнь прежде всего сконцентрирована в столицах). Эти замкнутые школы должны быть бесплатными, отбор в них — исключительно по способностям (учителя обычных школ, обратившие внимание педагогической администрации на могущих в них учиться самородков, получают вознаграждение), с непременным обязательством для выпускников отработать после завершения своего образования какое-то время на государство (как в научной, так и в административной сфере).

простой способ несколько повысить эффективность образовательной системы в целом.

Проблема противоречия между невозможностью дать значительный общий минимум и опасностью снизить уровень ослаблением этого ядра решается тем, что минимумов должно быть несколько. Наиболее эффективная система должна опираться на наш дореволюционный и современный германский опыт: комбинации народного училища (Hauptschule), предназначенного для тех, кто не претендует на высшее образование, реального училища/гимназии (naturwissenschaftliches Gymnasium) для будущих абитуриентов естественнонаучных факультетов и народнохозяйственных вузов и гуманитарной гимназии (humanistisches Gymnasium) для соответствующих факультетов университетов и педагогических вузов. Сразу же должно оговориться, что никаких *государственно подтвержденных* прав и привилегий ни одна школа давать не должна: вузы сами могут определиться с тем, как им подбирать абитуриентов (незыблемый педагогический принцип высших форм образования заключается в свободном выборе учителем учеников), и, возможно, кто-то предоставит гимназистам из зарекомендовавших себя школ право поступления без экзаменов, но не закроет двери и перед выпускниками народных училищ, спросив их по гимназической программе, а кто-то выдвинет более (или, наоборот, менее) суровые требования. Но эта комбинация позволит решить *содержательную* проблему: для эффективной работы учебного заведения за 8 лет оно может себе позволить ввести не более 10–11 предметов (включая чистописание, физическую культуру и т. п., причем 3–4 главных предмета должны занимать более половины — лучше $^{2}/_{3}$ — учебного времени)[15], при 12–13 предметах эффективность падает, а при 14–15 — «культурное перекармливание» может привести к катастрофическим последствиям для развития личности (неспособность в течение всей жизни проявить интерес хоть к чему-нибудь). Таким образом можно в гуманитарных гимназиях в нормальных объемах изучать 2–4 языка, а естественнонаучные должны ориентироваться на наши лучшие физматшколы, решительно снизив педантизм в подсчете пропущенных запятых. В качестве примера можно привести предметную сетку по

[15] В этом заключается принцип *концентрации*, развитый главным идеологом образовательных реформ Александра II М. Н. Катковым. То, что большинство наших историков образования считает его одиозной личностью, — еще не аргумент против его педагогических идей. Чрезвычайно убедительно о необходимости строго выдерживать школьный тип и не допускать в него нейдущих к делу примесей — в педагогической публицистике В. В. Розанова («Сумерки просвещения» и др.).

Уставу 1871 г.:

Учебные предметы	Число уроков в неделю по классам							Всего уроков
	I	II	III	IV	V	VI	VII[147]	
Закон Божий	2	2	2	2	2	1	1	13
Русский и церковно-славянский язык	4	4	4	3	3	2	2	24
Логика	–	–	–	–	–	–	1/0	1
Латинский язык	8	7	5	5	6	6	6	49
Греческий язык	–	–	5	6	6	6	6/7	36
Математика (с физикой, математической географией, с кратким естествоведением)	5	4	3	3	4	6	6	37
География	2	2	2	2	–	–	1	10
История	–	–	2	2	2	2	2	12
Французский и/или немецкий язык	–	3	3	3	3	3	2	19
Чистописание	3	2	–	–	–	–	–	5
Итого для изучающих один новый язык	**24**	**24**	**26**	**26**	**26**	**26**	**27**	**206**
Итого для изучающих два новых языка	**24**	**27**	**29**	**29**	**29**	**29**	**29**	**225**

Следует отметить такую важную вещь: большинство качественных училищ последнего времени создано непосредственно университетами или другими вузами или непосредственно опирается на местные университетские силы (как, напр., одна из лучших школ страны — Санкт-Петербургская классическая гимназия № 610). Само по себе педагогическое сообщество, без привлечения крупных научных сил с этой стороны, не сможет осуществить эффективную реформу и даже приспособиться к ней. Причина этого явления заключается в том, что сам по себе опыт наших педагогов ограничен — они знают только старую советскую шко-

[16] Двухлетний класс.

лу, с ее набором предметов, методическими приемами и жизненным укладом. Консервируя его, слегка модернизируя либо отталкиваясь как от неприемлемого (к последнему сводятся взгляды «демократизаторов» вроде А. Адамского), они не выходят за его рамки, что совершенно необходимо для создания эффективной школы, способной ответить на вызов времени.

17–19 сентября 2001 г.

Дополнение I

Идея «единого образовательного пространства»

Это словосочетание может быть понимаемо в двух смыслах: 1) совокупность достигаемых образовательно-воспитательными мерами мировоззренческих элементов, образующая непременное условие прочности государства, и 2) возможность для ребенка продолжить образование в любой другой школе без сильных программных изменений, которые помешали бы ему учиться. Первая проблема слишком тонка, чтобы можно было ее решить административно-педагогическими мерами; воспитательны все факты окружающего мира, и школа не может даже отдаленно компенсировать их суммарное воздействие, сколько бы бесед ни велось на тему национальной терпимости, общечеловеческих ценностей, демократии и т. д.; что же касается национального единства, то оно успешно достигалось до XVII в. включительно вовсе без всякой школы, а потом стало проблемой, которую последняя решить не могла. Что же касается узко-прикладного аспекта, то выстраивать заведомо неэффективную систему и ради того, чтобы не создавать проблем кочующим ученикам, лишать всех возможности получить качественное образование в школе (вопреки всему своему опыту автор этих строк уверен, что это возможно), вряд ли слишком разумно и нравственно (не говоря уже о том, что с опорой на три базовых типа школы эта проблема встанет далеко не так остро, как при полной школьной анархии, с которой предлагается бороться). Потому это соображение не должно препятствовать созданию нескольких минимальных учебных планов — единственному шагу, который в состоянии повысить эффективность образовательной системы.

Дополнение II
Как осуществляется образование и воспитание

Эффективность образования определить чрезвычайно сложно. Строго говоря, единственная адекватная методика такой оценки заключается в следующем: нужно взять несколько групп учеников, одинаковых по своим исходным данным (что само по себе практически невозможно) и испытать на них разные образовательные системы, опять-таки оградив эксперимент от влияния таких побочных факторов, как сила личности определенного учителя (это тоже невыполнимо), и в течение 15–20 лет сравнить результаты. Сама по себе жизнь проводит такие эксперименты: если в списках выпускников Пфорты — десятки первостепенных имен в немецкой науке и культуре, значит, что-то было в ее программе и жизненном укладе. Административная же проверка — акт вредительства; если мы оцениваем гуманитарный лицей по знанию химии, то мы насильственно и грубо вторгаемся в его программу, заставляем детей зубрить то, что они на следующий же день забудут за ненадобностью, вместо того чтобы посвятить эти силы работе с нужными и интересными вещами, и дискредитируем педагогическую и государственную администрацию в глазах учеников. Однако некоторые важные соображения могут быть высказаны и без дорогостоящих предварительных экспериментов.

Образовательную программу можно выстроить двумя способами: 1) определив совокупность того, чем ученик должен владеть на выходе, и 2) из областей человеческого знания выбрать то, что наиболее целесообразно и доброкачественно формирует его духовные, интеллектуальные и физические силы. Первый способ («реальный») становится сейчас доминирующим, но у него есть несколько слабых сторон: 1) здесь нет ограничителя для разбухания программ; 2) мощно действует фактор «отставания» программ от жизни[17]; 3) в каждом конкретном случае дидактическая ценность материала и вообще его доступность может оказаться проблематичной; чаще же бывает наоборот — приспособляемое для школы содержание функционально важных областей оказывается совершенно убогим с точки зрения интеллектуальной и эстетической насыщенности (что мы наблюдаем в курсах экономики и права, которые

[17] А. Адамский предлагает преодолеть его с помощью идеи «нон-стоп реформы»; автор этих строк не был бы в восторге от перспективы жить в доме, который постоянно перестраивается и ремонтируется.

умные директора куда-нибудь «интегрируют»). Но, сформировав некий набросок общезначимого культурного багажа, потом не устают жаловаться: о природе дети ничего не знают, отечественную классику ненавидят, и т. п. Второй способ («формальный» по терминологии В. В. Розанова либо «классический») резко ограничивает число предметов (лишь одна треть учебного времени отводится на эрудиционно-функциональный компонент), концентрируя свое внимание на подготовке самого человека. Его слабая сторона в том, что он-то как раз и не предполагает единой школы: дети разные, и им нужна разная духовная пища, как, впрочем, и физическая. Само же образование и воспитание как личностный рост выстраивается на основании тонких взаимодействий и принципиально не может быть технологизировано: не говоря о том, с чем мы сталкиваемся вне школьных стен, нас воспитывают и обучают учителя (не столько своими знаниями, сколько силой личности; оттого-то так благотворно вливание свежих научных сил в школу, поскольку знакомство с *образом жизни* ученого несет для достойных громадный воспитательный заряд) и товарищи (самая плодотворная работа с учебным материалом осуществляется тогда, когда он, вне учительского контроля, становится предметом обсуждения учеников в свободное время[18]); задача администрации — разумно и осторожно культивировать этот процесс, создавая для него индивидуально выверенные оптимальные условия, подготовив «площадку для встречи» и по возможности оберегая от тех встреч, которые могут оставить отрицательные следы. Поэтому разумная программа выделит три-четыре главных предмета, отдав им две трети учебного времени, остальное зарезервирует для «функциональных» знаний и навыков (при правильной организации учебы и воспитания в целом овладение ими будет осуществляться гораздо проще) и нисколько не будет заботиться об энциклопедизме и широте кругозора, понимая, что эти задачи неисполнимы и приводят только к трате времени, сил и ресурсов.

[18] В этом заключается эффект «воспитывающих и обучающих стен» в университетах и школах с традициями и, наоборот, причина принципиальной неэффективности дорогостоящего платного обучения: туда можно пригласить прекрасных педагогов, но чрезвычайно трудно создать воспитывающую и обучающую среду.

Дополнение III
Культурная функция предметов современной школы

Современная школьная программа выглядит как выверенный энциклопедический синтез знаний об окружающем мире и человеке, культуре и истории родной страны, а также необходимейших практически-трудовых навыков и физического развития юного организма. Однако — если мы примем версию, что школа является элементом трансляции молодым поколениям национальной культуры, — имеет смысл рассмотреть и их происхождение.

Математика — предмет, введенный в круг образовательных дисциплин философами платоновской школы и первоначально имевший статус философской пропедевтики, а затем — «квадривиума» (т.е. второй, высшей части) цикла семи свободных искусств. Педагогическая ценность — развитие умственных сил и способности к созерцанию нематериальных объектов. Этот «идеалистический» характер предмета был упущен создателями советской школы (или просто от математики не было возможности отказаться по естественнонаучным соображениям?).

Родной язык и литература — первоначально совокупность грамматики и риторики, т.е. основной (и наиболее трудоемкий) компонент античного общего образования. По окончании античной эпохи эмансипируется от классических. Интересно наблюдать, как русские риторические учебники XVIII в. демонстрируют вырастание самостоятельного преподавания русской словесности из латинской: сначала доминирует мнение, что знакомства с латинской риторикой вполне достаточно, поскольку она «интернациональна» и ее правила общезначимы, постепенно курсы обрастают все большим количеством русских примеров на правила, и, наконец, на рубеже XVIII–XIX вв. появляется возможность создать отдельный курс русской словесности. Главная претензия к ее преподаванию в XIX в. — насильственный отрыв от передовых общественных идей и архаизм курса. Эти недостатки были преодолены с лихвой, и теперь необходимо думать о том, как бы вернуться несколько назад (особенно учитывая тот факт, что грамотность есть не знание совокупности правил, а выжимка личного языкового опыта ученика: весьма часто юноши, совершенно безграмотные к моменту выхода из школы, к 19 годам начинают писать совершенно чисто — за исключением запятых).

Естественные науки. Возникают как предмет изучения в рамках аристотелевской школы — Перипата. В преподавании изначально не исполь-

зуются и в педагогическом отношении являются продуктом нововременного мировоззрения. В русской школе на их доминирующей роли особенно настаивали радикалы 60-х гг. XIX в. Главный аргумент — близость природы к естественному опыту ученика. Встретил возражения еще тогда[19]; сегодня не выдерживает никакой критики, поскольку, с одной стороны, содержание естественных наук полностью оторвано от непосредственного жизненного опыта, а с другой — для описания простейших наблюдаемых явлений (падение капли в стакан) недостаточно изучаемого в школе аппарата. Имеют большую воспитательную и образовательную ценность в тех школах, где преподаются серьезно (не в последнюю очередь и под влиянием вышеупомянутого фактора — соприкосновения с настоящим научным миром и участия в решении конкретных, хотя и ограниченных задач). Без этих предпосылок не оставляют следа в памяти и приводят к непроизводительной трате времени. Связанный с ними в педагогическом сознании концепт «научного мировоззрения» представляет собой философски безграмотный продукт марксистской эпохи (совокупность псевдодоказательств небытия Божия)[20].

История и география. Несмотря на значительное количество ранних квалифицированных трудов, в школьную программу введены сравнительно поздно. Первоначально исторические и географические сведения использовались в целях литературного комментария. Частые ныне возгласы о ненужности сведений и ценности «знания закономерностей общественных процессов» чрезвычайно опасны: если под этим имеется в виду исторический материализм с соответствующей политэкономией, то он ложен, а других закономерностей на горизонте не появилось; стоит ли от двенадцатилетних школьников требовать того, чего не знают академики — и что, кроме профанации, мы получим в ответ? При умелом подходе (меньше идеологии, больше «аромата подлинности») чрезвычайно ценные воспитательные предметы. *Обществоведение*, *экономика* и *право* могут быть частью функционального блока; в качестве воспитательных предметов они не годятся категорически, поскольку их ущербное положение в рамках общего курса только дискредитирует в глазах учеников их содержание.

Иностранные языки. К ним относится то же, что сказано о естественных науках — если их преподавать в недостаточном объеме, то толку от этого не будет вовсе. Безусловно относятся к числу «функциональных» предметов, но наряду с этим могут выполнять и культурную роль, служа

[19] *Самарин Ю. Ф.* «Жизнь человеческого сердца и совести — ближе личному опыту ученика, нежели причины возникновения грома и молнии».

[20] Прежде всего это относится к эволюционной теории в биологии.

ключом к чрезвычайно ценной информации.

Как видно, программа в ее совокупности представляет собой переплетение функциональных предметов с идеологически-мировоззренческими, восходящими к марксизму и — шире — атеистическому детерминизму; из этой схемы выпадает ключевой предмет — математика, несущий совершенно иную идейно-культурную нагрузку и *сам по себе* лишенный функционального значения. Но как раз этот предмет — единственный, где решаются интеллектуально насыщенные и развивающие ум задачи[21]. Когда к этому добавляются «культурологические» предметы (философия, риторика, МХК), пестрота программы достигает прямо-таки опасных пределов.

[21] В физике и химии задачи носят математический характер, как зачастую и в биологии (генетика/комбинаторика); из этого круга их может вывести лишь серьезное преподавание в специальных учебных заведениях.

Алексей Федорович Мерзляков[1]

Мы колебались, включать ли в посвященный А. С. Пушкину выпуск статью об А. Ф. Мерзлякове: почтенный профессор, кажется, даже не был знаком с великим поэтом, и — несмотря на общих друзей, на людей, которые относились с глубоким уважением и к Мерзлякову, и к Пушкину, а среди них были такие фигуры, как В. А. Жуковский и С. П. Шевырев — заочные отношения их были довольно неприязненными; критик отзывался о поэте нелицеприятно. В. Г. Белинский как-то вспоминал: «Мы сами слышали однажды, как глава классических критиков, почтенный, умный и даровитый Мерзляков, сказал с кафедры: “Пушкин пишет хорошо, но Бога ради, не называйте его сочинений поэмами!” Под словом поэма классики привыкли видеть что-то чрезвычайно важное». По словам Галахова, в ответ на вопрос П. Победо-

[1] *Мерзляков Алексей Федорович*. Очерк из истории отечественной педагогики пушкинской эпохи. — Лицейское и гимназическое образование. 1999, № 3(10). С. 54–58. Переработка, опубликованная здесь: Комментарий к одной строке из пушкинского письма. Мерзляков Алексей Федорович. Пушкинский альманах. 1799–2004. — Народное образование. 2004. № 5. С. 236–239. Биографической основой данной статьи послужил очерк, написанный С. П. Шевыревым для Биографического словаря профессоров и преподавателей Императорского Московского университета за истекающее столетие, со дня учреждения января 12-го 1755 г., по день столетнего юбилея января 12-го 1855 г. М., 1855. Т. II. С. 52–100. В ряде случаев для краткости мы не ссылались на конкретные страницы этого издания, даже точно цитируя его; то же относится и к многократно использованной нами шевыревской Истории университета.

носцева о пушкинских «Цыганах» он ответил: «Низко, скверно, постно и больше ничего». М. Максимович опубликовал в 1829 г. в «Атенее» статью, в которой впервые доказал: пушкинская «Полтава» — поэма *народная* и *историческая*; по возвращении с юга поэт чрезвычайно благодарил его за статью, но зато она вызвала резкое недовольство Мерзлякова. Пушкин не оставался в долгу: так, в письме к П. А. Плетневу от 26 марта 1831 г. он суммирует свои университетские впечатления: «Погодин очень, очень дельный и честный молодой человек, истинный немец по чистой любви своей к науке, трудолюбию и умеренности. Его надобно поддержать, также и Шевырева, которого куда бы не худо посадить на опустевшую кафедру Мерзлякова, доброго пьяницы, но ужасного невежды. Это была бы победа над университетом, т. е. над предрассудками и вандализмом».

Что же заставляет нас обратиться к Мерзлякову в рамках пушкинской тематики? Для того, чтобы познать величие великих, необходимо кропотливо восстанавливать исторический фон; для пушкинской эпохи это тем более важно, что ее ключевое значение в истории русской культуры не может быть оспорено. Но, кроме этого очевидного соображения, есть еще одно, которое заставляет, в свою очередь, именно Мерзлякова воспринимать как одну из ключевых фигур эпохи: это его роль в преподавании русского языка и русской словесности (а она далеко не ограничивалась Московским университетом — вспомним мнение Я. К. Грота, что бродильные дрожжи для литературных занятий в лицее Царского Села были занесены из Москвы).

Алексей Федорович Мерзляков — в отличие от большинства поэтов его эпохи — не мог похвастаться дворянским происхождением; он родился в 1778 г. в городе Далматове Пермской губернии в семье небогатого купца Федора Алексеевича Мерзлякова. Начальное свое образование он получил в Пермском главном народном училище, директор которого, И. И. Панаев, стал его первым покровителем на поприще отечественной словесности. Первое сочинение тринадцатилетнего мальчика — «Ода на заключение мира со шведами» — было представлено пермскому и тобольскому генерал-губернатору Алексею Андреевичу Волкову; просвещенный начальник отправил оду главному начальнику народных училищ графу Петру Васильевичу Завадовскому, который, в свою очередь, поднес ее Императрице. По словам самого автора, «благодетельная Государыня приказала напечатать сие сочинение в издаваемом тогда при Академии журнале и сверх того несколько экземпляров особенно для сочинителя» (несмотря на поиски, Шевыреву не удалось найти текст). Юноша был приглашен в Петербург или в Москву для продолжения наук по окончании училища за казенный счет; в 1793 г. он прибыл в Москву и был препоручен университетскому

куратору Михаилу Матвеевичу Хераскову. В 1798 г. он становится бакалавром, и университетская конференция поручает ему преподавание в классах российской грамматики Академической гимназии, где он сам еще недавно учился. Мерзляков сближается с молодежью, воспитывавшейся в Благородном пансионе, и входит в Дружеское литературное общество, основанное Жуковским. Позднее в письме к последнему он так вспоминал об этом времени: «Друг мой! теперь видишь ты, сколько причин заставляло меня обращать внимание на сочинения наших писателей! И советы одного из них, знаменитейшего, блистающего и теперь на горизонте Словесности Российской с таким отличием [имеется в виду И. И. Дмитриев — С. Шевырев], — и желание научиться, и желание быть по возможности полезным, и правила, которые приобрел я в незабвенном, — может быть, уже невозвратном для нас, любознательном обществе Словесности, где мы, поистине управляемые благороднейшею целию, все в цвете юности, в жару пылких лет, одушевленные единым благодатным чувством дружества, не отравленным частными выгодами самолюбия, — учили и судили друг друга в первых наших занятиях; и жертвуя по видимому своими удовольствиями, между тем нечувствительно и скромно, исполненные патриотизма и любви к изящному, приготовляли себя на будущее наше служение. — Где ты, драгоценное время? где вы, друзья моей юности? — Они рассеяны по разным местам и путям службы!. . — Но утешимся в разлуке с ними! Они не изменили своим обетам; они помнят, помнят дружественную нашу школу, наши правила и цель: она сияет в их поступках и их сочинениях...»[2].

В 1804 г. — когда проводилась реформа университета — Мерзляков стал магистром. Он занял уже кафедру российского красноречия и поэзии. Попечитель Михаил Никитич Муравьев высоко ценит его таланты и покровительствует молодому ученому и поэту: «Архивные документы свидетельствуют о том, что он не только всячески заботился о научно-педагогической карьере Мерзлякова в университете, но и об отправке его в Берлинский, Геттингенский и Лейпцигский университеты “для усовершенствования в древней литературе”»[3]. Можно только пожалеть, что этого не произошло: более серьезная научная подготовка, возможно, привела бы к тому, чтобы вся жизнь поэта и критика сложилась иначе, и впоследствии не пришлось бы говорить студентам, что лекции по болезни профессора не будет. Приведем еще один отрывок из монографии: «Письмо Мерзлякова Жуковскому от 24 августа 1803 г. свидетель-

[2] Амфион, 1815. Вып. 1. С. 50.

[3] *Петров Ф. А.* Российские университеты в первой половине XIX века. Формирование системы университетского образования. Кн. 1. Зарождение системы университетского образования в России. М., 1998. С. 231.

ствует о том, что первоначально он колебался в дальнейшем выборе профессии. “Я ограничил себя в рассуждении времени, которое должно мне пробыть в университете: год, два не больше и я — вольная птица”, писал Мерзляков, жалуясь на то, что ему трудно преподавать, что у него “на руках класс Антонского и часть класса Чеботарева”. И в то же самое время он надеялся “быть со временем путным профессором... нынешние мои университетские занятия полезны для меня. Может быть, никогда не принудил бы я себя столько прочесть, сколько прочитал в эти четыре месяца”. И в этом отношении очень важно было определить дальнейшую судьбу 25-летнего талантливого, но порой недостаточно организованного человека. Служебная переписка Муравьева с куратором Московского университета Коваленским и ректорами Чеботаревым и Страховым, хранящаяся в ЦГИА г. Москвы, позволяет говорить о том, как мягко и в то же время настойчиво попечитель направил будущую профессорскую карьеру Мерзлякова. В своих письмах 1803 г. Муравьев просит разрешить молодому преподавателю отпуск “для восстановления здоровья” (1 мая), просит выдать ему денежное пособие (15 сентября)... Муравьев содействовал тому, чтобы именно Мерзляков занял... кафедру, преобразованную по уставу 1804 г. в кафедру красноречия, стихотворства и языка российского»[4]. В 1805 г. он был вызван попечителем в Петербург; имелось в виду пригласить его воспитателем к великим князьям, но он «не показался» в этом качестве[5]. В том же году он становится адъюнктом, в 1807-м — экстраординарным и в 1810-м ординарным профессором. Это была почти вершина его служебной карьеры; правда, в 1817–1818 гг. и с 1821 по 1828 г. он был деканом словесного отделения, в 1817 г. получает орден Св. Владимира 4 степени, в 1820 г. директором Педагогического института, а в 1822 г. — статским советником; но тем, кто восторженно отзывается о нем и для кого он был идеалом преподавателя, запомнилась отнюдь не его административная деятельность, хотя и ее недооценивать не следует[6]. Для учеников он был прежде всего поэтом, ученым и критиком.

---

[4] *Петров Ф. А.* Становление системы университетского образования в России в первые десятилетия XIX века, 1. С. 49–50.

[5] См.: *Лотман Ю. М.* А. Ф. Мерзляков как поэт. — *А. Ф. Мерзляков.* Стихотворения. Л., 1958. С. 40; в биографии, написанной Шевыревым, эта подробность отсутствует.

[6] Ф. А. Петров оценивает административную деятельность профессора высоко: «Мы пришли к выводу о несправедливости умаления заслуг Мерзлякова по руководству отделением словесности во второй половине 1810–1820 гг. (с 1820 г. он одновременно с деканством избирался директором Педагогического института), что, безусловно, объяснялось его особым педагогическим талантом, органически сочетавшимся с ораторским искусством и поэтическим даром»; *Петров Ф. А.* Формирование системы университетского образования в России в первой половине XIX века... С. 30.

Поэтические таланты Мерзлякова бесспорны; но столь же бесспорна их ограниченность. «Среди долины ровныя» — заслуженно известное произведение; кроме него, у Мерзлякова есть немало сильных и запоминающихся строф (хотя ни о каком сравнении с такими фигурами, как Батюшков или Козлов, речи быть не может). Он не был чужд новаторских идей и первым обратился в эту эпоху к скомпрометированному Тредьяковским гекзаметру; однако пристрастие Жуковского к этому размеру спровоцировало его на странный поступок: он прочел в заседании московского Общества любителей русской словесности письмо о гекзаметре, выдав его за сочинение, поступившее из Сибири; А. А. Прокоповичу-Антонскому с большим трудом удалось примирить двух поэтов[7]. К. Н. Батюшков жестоко высмеял его в «Видении на берегах Леты», назвав «педантом» и вложив ему в уста такие слова:

Я тот, венками роз увитый
Поэт-философ-педагог,
Который задушил Вергилья,
Алкею укоротил крылья.

Однако не следует воспринимать эту оценку буквально, не принимая в расчет жанровых особенностей: как свидетельствуют многочисленные реплики в письмах, знаменитый поэт вовсе не так сурово ценил творчество своего собрата по перу.

Об уровне филологической компетентности Мерзлякова свидетельствуют такие реплики в его предисловии к сборнику переводов из античной поэзии: «Смотрите, кто, например, отличен в Илиаде? Не сей ли Гектор доблестный, всегда себе равный… Не сия ли Ифигения, увлекаемая к жертвеннику честолюбивым отцом, разделяемым между обязанностию царя и любовию родительскою? — Не сия ли Поликсена, под самым кинжалом изумляющая величием души своей?» (О начале и духе древней трагической поэзии и о характерах трех греческих трагиков, в кн.: «Подражания и переводы…» Ч. 1. М., 1826). Безусловно, Мерзляков был увлечен знаменитой репликой Эсхила (трагедия — крохи со стола Гомера), но ученый, пишущий о жертвоприношении Ифигении и Поликсены в «Илиаде», весьма рискует своей научной репутацией. Совершенно непонятно, что имеет в виду Мерзляков в своем разборе «Россиады», сравнивая описание предзнаменований с «Фарсалией»: «Этого описания нельзя конечно сравнить с подобным же Лукана (явления перед смертью Цезаря); но сти-

[7] См.: *Дмитриев М. А.* Московские элегии. М., 1985. С. 247–248.

хи, кажется, *достойны бы* были внимания Гна. Сов. Набл.»; Лукан, как известно, не довел свою поэму до конца, остановившись на египетских событиях; не имеет ли в виду Мерзляков заключение I книги — явления перед вступлением Цезаря в Рим? Или в другом месте: «Недостаток ясности отнял очень много славы у Поэмы Лукана, и весьма многих Стихотворцев, одаренных великими талантами, сделал, так сказать, при богатстве бедными: они трудились, собирали; их не читали; современники (не говорю о потомках), заметив, от чего их неудача, вздумали ею воспользоваться: *из той же муки печь свои хлебы*, — и слава осталась за пекарями, а о хозяевах все забыли»; это совпадает с ходячими, распространенными в школьных кругах воззрениями из вторых рук. Вообще во всем цикле писем о «Россияде» чувствуется знакомство с «Освобожденным Иерусалимом» Торквато Тассо, параллели с которым приводятся довольно часто, но не чувствуется — даже и в самых очевидных случаях — внимания к античной эпике, прежде всего к Вергилию. В связи с этим непонятна оценка Лотмана: «Интерес к подлинной жизни древнего мира заставляет изучать систему стиха античных поэтов и искать пути его адекватной передачи средствами русской поэзии. Внося в интерес к античности требования этнографической и исторической точности, Мерзляков расходился с классицизмом»[8]. Этот неверный тезис об «этнографической и исторической точности», к сожалению, играет в данной статье весьма значительную роль; ее основная мысль о противостоянии «разночинца» Мерзлякова «аристократу» Пушкину верна, но сам характер противостояния освещается не вполне точно. Что же касается его знакомства с античной литературой, мы можем признать его не более чем посредственным, хотя о полном невежестве, конечно, речи не идет: когда наш критик писал разбор «Россияды», ему было 36–37 лет; это не тот возраст, когда от человека можно требовать подробного знакомства со всем корпусом даже и наиболее выдающихся произведений. Недостаток научных методов отмечает и Шевырев: «Историческое изучение словесности осталось совершенно чуждо Мерзлякову. <...> Мерзлякова нельзя в том обвинять: хотя в его время и приготовлено было много материалов для истории словесности, но в общей системе науки ее влияние еще не так сильно обнаружилось»[9].

Прежде чем перейти к обзору того, что говорил Мерзляков студентам и пансионерам с кафедры, вкратце опишем его публичную деятельность.

---

[8] Op. cit. С. 44. Интересно, что в своей книге «Русская антологическая поэзия первой трети XIX века» (Л.: Наука, 1990) С.А. Кибальник на с. 19 (с прим. 29) соглашается с этим тезисом, а на с. 34 (прим. 86) спорит с ним.

[9] Биографический словарь... II. С. 67.

Он был действительным и самым деятельным членом Общества любителей Российской словесности; не было собрания, где он не читал бы стихов или прозы. В 1812 г. в доме князя Бориса Владимировича Голицына на Басманной он прочел публичный курс словесности, на котором присутствовали знаменитейшие особы столицы. Всего состоялось десять бесед; нашествие неприятеля и последовавшая затем смерть князя от ран, полученных в Бородинском сражении, воспрепятствовали завершению чтений[10]. К этому начинанию Мерзляков смог вернуться только в 1816 г.

Приведем любопытное объявление в «Амфионе» о возобновлении чтений: «Прекращая издание Амфиона нынешним годом, намерен я возобновить немедленно *Публичные Чтения свои о Словесности*, начатые мною в 1812 году, и прерванные нещастным вторжением в Москву неприятеля. Лестные отзывы многих почтеннейших Особ о прошедших Чтениях, и ободрительное желание, чтоб я продолжал их, принуждают меня остающееся время от службы, посвятить на сие дело. Порядок и образ Чтений будет тот же, как и прежде. Повторив сокращенно общие правила о Красноречии и Поэзии, займусь я изложением правил различных родов сочинений; также чтением и разбором знаменитейших Российских Писателей. — Для сего назначен один день в неделю, суббота. — Заседания открываются в 1. часу по полудни, в доме Ее Превосходительства, Аграфены Федоровны Кокошкиной, бывшем прежде Графа Мамонова, против церкви Бориса и Глеба. — Полной курс Чтений продолжится до Июня месяца. Естьли скоро соберется достаточное число Слушателей, то я могу начать его в течении сего же месяца. Цена билету за 24 чтения, или полной курс полагается 50 рублей. Смею ласкать себя надеждою, что почтеннейшие Любители и Любительницы Российской Словесности удостоят меня и ныне благосклонного Своего посещения; при сем всепокорнейше прошу поскорее уведомить меня о своем желании, дабы я немедленно, судя по числу Слушателей, мог взять нужные меры, как в рассуждении залы, так и в предуготовительном расположении работ своих. Употреблю все мои силы, дабы заслужить благосклонное внимание почтеннейшей Публики, и особенно, быть полезным молодым охотникам до Словесности, которых, или должность, или другие занятия отвлекают от слушания Лекций Университетских. — Зная, что я говорить должен пред Слушателями, ис-

[10] Содержание всех десяти чтений. — Вестник Европы. 1812. Т. 2. 228, и 3, 59. Текст первых четырех бесед — ibid., пятой — Амфион. М., 1815, июль, 72–120. Реконструкция лекционного курса и подборка эстетических работ: Русские эстетические трактаты первой трети XIX века. Т. 1 / сост., вступ. ст. и примеч. З. А. Каменского. М., 1974.

кушенными уже в главнейших началах науки и вкуса, постараюсь, чтобы мои Чтения, сколько можно, более чужды были сухости обыкновенных Лекций, впрочем иногда необходимой. — Сообразно существу преподаваемого мною искусства, первое попечение мое будет — соединить, по силам своим *приятное с полезным*. *Императорского Московского Университета Профессор Алексей Мерзляков*»[11].

Курс на этот раз имел более «эмпирический» характер: по кратком изложении теории Мерзляков представил «практические разборы знаменитейших Российских стихотворцев во всех родах сочинений, в которых наиболее наша Поэзия успела»[12]. К. Н. Батюшков высоко оценил эти чтения: «Мерзляков читает и, право, хорошо. Я слушал его с большим удовольствием»[13].

Что касается университетского риторического преподавания, то основным источником для Мерзлякова послужила работа Эшенбурга Entwurf einer Theorie und Litteratur der schönen Wissenschaften. Его собственные теоретические сочинения следуют образцу в основных правилах, «почти слово в слово переводя» его; однако Шевырев обнаруживает и существенные различия: Мерзляков вместе с Батте считает основным началом искусства подражание изящной природе; Эшенбург, вместе с родоначальником научной эстетики и автором самого термина Баумгартеном, считает это недостаточным и выставляет в качестве такового «чувственное совершенство, представленное искусством и напечатленное на предметах нашего ощущения». Однако сама по себе теория словесности, где Мерзляков вовсе не был самостоятельным ученым и нисколько не претендовал на это, — теория, главным недостатком которой молодой его слушатель, надежда русской поэзии и философии Дмитрий Веневитинов справедливо считал «недостаток теории»[14], — не привлекла бы к нему сердца слушателей и не оставила бы следа в истории отечественной культуры; пламенно любящий русскую поэзию Мерзляков заражал студенческую и пансионскую молодежь своей любовью и преданностью. В системе университетского преподавания до Мерзлякова (не только в самом университете, но и, конечно, в гимназиях) было принято не отделять друг от

---

[11] 1815, 10–11. С. 185–188.

[12] Биографический словарь..., II. С. 63.

[13] <Письмо> В. А. Жуковскому от 20–21 марта 1816 года. СС в 2-х т. Т. 2. М., 1989. С. 381.

[14] *Веневитинов Д. В.* Разбор рассуждения г. Мерзлякова о начале и духе древней трагедии и проч., напечатанного при издании его подражаний и переводов из греческих и латинских стихотворцев. — ПСС / под ред. А. П. Пятковского. СПб., 1862. С. 182.

друга русскую и латинскую риторику. Мерзляков нарушил эту традицию, сконцентрировав внимание на отечественном красноречии и словесности; в этом, может быть, одна из причин его популярности.

Для взглядов Мерзлякова на предмет и задачу риторики характерно то, что он подчиняет философию словесности, а словесность — морали: «Под словом языка, в пространном смысле, понимать надобно все правила речи, составляющие теперь три особенные науки: Логику или Диалектику, которая учит думать, рассуждать и выводить заключения правильно, связно и основательно; — Грамматику, которая показывает значение, употребление и связь слов и речей, — и Риторику, которая подает правила к последовательному и точному изложению мыслей, к изящному и пленительному расположению частей речи, сообразно с видами каждого особенного рода… Цель риторики, как теории всех прозаических сочинений, не ограничивается убеждением и доказательствами. В противность древним и некоторым новейшим учителям, мы понимаем под сим словом науку научать наш разум и занимать воображение, или трогать сердце и действовать на волю». Красноречие «всем вообще наукам доставляет новые достоинства и прелести. <…> Оно дает самой истине большую силу убедительности, и самым страстям больше выражения и трогательности; оно образует наши нравы. Красноречие обращается в искусство безнужное и вредное, когда оставляет благородную цель свою, т. е. когда оно устремлено будет не к выгодам истины и добродетели, но к распространению заблуждения и пороков; когда оно решится защищать правила и мнения, противные чистой нравственности, или будет одевать предметы, сами по себе пагубные и соблазнительные, в одежду приятную и благовидную, чтобы заманить в свои сети неопытный и ослепленный ум читателя, или слушателя. И так не красноречие, но его употребление навлекло на себя справедливые укоризны в древности и в новейшие времена; злоупотребление всегда будет порицаемо, между тем как наука беспрестанно приводится к совершенству, беспрестанно сияет в новом, немеркнущем свете»[15]. Профессор полагал, что «произведения изящных искусств, как предмет чувствования и вкуса, не подвержены строгим правилам и не могут, кажется, иметь постоянной системы, или науки изящного», видя выход из тупика в «критике вкуса»[16]. Здесь он самосто-

[15] Краткая риторика, или правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических, изданная для благородных воспитанников Московского университетского пансиона профессором А. Мерзляковым. 4-е изд. М., 1828. С. 5 слл.

[16] Краткое начертание теории изящной словесности. Пиитика. Ч. 1. М., 1822. С. 5.

ятелен: как метко замечает С. П. Шевырев, «это говорит не Эшенбург, а Мерзляков». Строгость французского классицизма ему, конечно, ближе, чем немецкие попытки поставить эстетику на широкую философскую основу: «логику и диалектику» Мерзляков, как мы уже видели, рассматривает как средство выстраивать свою речь более убедительно и чисто — и успешно внушает эту мысль пансионской молодежи. Но и в правилах он усматривает элемент иррациональности — инстинктивно безошибочно чувствуя природу *творчества*. Не будучи любителем систем, он говорил своим слушателям: «Вот где система!» — указывая на сердце[17]. Таким образом, упреки Шевырева — невнимание к общефилософской проблематике и, далее, в отсутствии исторического подхода — прежде всего истекают из собственной германской ориентации последнего.

Вот что пишет один из его самых благодарных слушателей, М. П. Погодин, многим обязанный ему и в своей научной карьере: «Самое сильное впечатление производил Мерзляков. Лекций в продолжении трех лет прочел он не много, но всякое его слово, от души сказанное, западало в душу, и навсегда в ней оставалось. Благоговение к Ломоносову и Державину возбудил он вскоре такое, что они сделались для студента почти столько же любезными и дорогими, как Карамзин. “Из рыбачьей хижины шагнул в Академию, и спорит с Франклином, кто из них скорее обезоружит громоносного Юпитера…”[18] Эти слова Мерзлякова о Ломоносове отпечатались кажется в сердце у всех студентов, его слушавших. А что за торжество было в аудитории, когда Мерзляков разбирал *Водопад* Державина!»

Но не с одним Ломоносовым и Державиным знакомил Мерзляков студентов. Херасков, Сумароков, Княжнин, Озеров и прочие классические писатели, были изучены подробно и основательно.

К ним присоединялись разборы студенческих упражнений, коими Мерзляков значительно развивал вкус и приучал к критике. Эти лекции были самыми занимательными, но прекрасно говорил Мерзляков, хоть и по старым теориям, о прекрасном, о высоком, о чувствительном, о поэзии, о драме, о страстях! Погодин припоминает одну из последних лекций: «“Вышла, господа, новая поэма, молодого нынешнего поэта, Лорда Байрона Шильонский узник, переведенная по-русски Жуковским. Мы займемся ее разбором в следующий раз”. Весь Университет взволновался и, считая минуты, ожидал этого следующего раза. Лишь только кончилась

[17] Краткое начертание теории изящной словесности. Пиитика. Ч. 1. М., 1822. С. 5.

[18] Биографический словарь… с ссылкой на «Телескоп». 1831. № 5. С. 72.

лекция, предшествовавшая Мерзлякову, в 5 часов, и вышел профессор из аудитории, как студенты со всех сторон бросились туда, точно на приступ, спеша занять места. Медики, математики, о словесниках и говорить нечего, Юристы, кандидаты, жившие в Университете, все явились в аудиторию, которая наполнилась в минуту народом сверху донизу, по окошкам, даже под верхними лавками амфитеатра. Мерзляков должен был продираться через толпу. Какое молчание воцарилось, когда он сел наконец на кафедру! Все дрожали, сердце билось, слух был напряжен, и он начал:

"Что это за лице рассказывает о своем положении! Каких слушателей у него должны мы себе представить? Почему предполагает он их участие? Что за странность рассказывать без всякого вступления или предупреждения? Что за выражение: тюрьма разрушила? Как она разрушила, если он еще может говорить: разрушить можно здание, но человек разрушен быть не может. Вот эти модные поэты! Не спрашивайте у них логики! Они пренебрегают языком"»[19]. Ср. также «Жизнь и труды М. П. Погодина» Н. Барсукова: «Слава его утвердилась около времени нашествия французов. "Какую бы славу имел этот человек, если бы умел жить в свете"». Вот Мерзляков разбирает басню «Дуб и трость»: «Что скрывается за стихом "Но только Фебовы лучи пересекаю?" спрашивал Мерзляков и отвечал: "Вельможи заслоняют так от государей нуждающихся подданных". Окончив разбор, Мерзляков сказал своим слушателям: "Так, господа, разбирайте; поверьте, я научу вас разбирать благородно, так, как должно". "Какая откровенность, — замечает по этому поводу Погодин, добрый человек! Если бы ему 10 000 в год, что бы он сделал! Такими-то разборами он и должен занимать нас. Так только и должен учить, какой ни на есть словесности. А Риторика одна к чему полезна..."»[20].

Мерзляков продолжил преподавание в Пансионе, даже став ординарным профессором. «Объявление» 1812 г. представляет его курс следующим образом: «АЛЕКСЕЙ ФЕДОРОВИЧ МЕРЗЛЯКОВ, *Красноречия и Поэзии Профессор Ординарный*, изъяснит привила *Поэзии* и *Рускаго слога;* прочтет теорию *Красноречия* и *Изящных Наук*, по руководству *Г. Эшенбурга* и дабы утвердить более учащихся в хорошем Вкусе и Словесности, будет разбирать *критически* образцовые творения Российских и Латинских Писателей. Он постарается более всего приучить слушателей к правильному, чистому и легкому слогу, и для того будет

[19] Автобиографическая статья в Биографическом словаре... II. С. 235–236.

[20] *Барсуков Н.* Жизнь и труды М. П. Погодина. Кн. 1. СПб., 1888. С. 40.

чаще заниматься собственными их *сочинениями в стихах и прозе*»[21]. Не менее тепло отзываются о своем профессоре выпускники Пансиона, М. А. Дмитриев и Н. В. Сушков. Первый вспоминает в «Мелочах из запаса моей памяти»: «Я помню уважение наше, смею сказать, благоговение к Мерзлякову. — Оно было таково, что мы могли бы выразить его словами учеников Пифагора: *учитель сказал;* ибо что он сказал, было для нас неопровержимо. — Чем объяснить это? — полною доверенностию к его знанию и к его прямому характеру. <…> Я слушал его лекции и в университете (1813–1817). Надобно сказать, что здесь он посещал их лениво, приходил редко; иногда, прождавши его с четверть часа, мы расходились. <…> Его одна лекция приносила много и много плодов, которые дозревали и без его пособия; его разбор какой-нибудь одной оды Державина или Ломоносова открывал так много тайн поэзии, что руководствовал к другим дальнейшим открытиям законов искусства! Он бросал семена, столь свежие и в землю столь восприимчивую, что ни одно не пропадало, а приносило плод сторицею»[22]. Ср. в «Главах из воспоминаний моей жизни»: «Он преподавал нам теорию словесности, по известным французским теориям Ле-Батте и других, но главное, занимал нас подробным изучением русских писателей, то есть поэтов… Эти разборы были верны, подробны и обильны плодами разных сведений: в них заключалась и история поэзии в применении к истории времен, и теория в применении к образцам; обзор и целости идеи, и подробностей, как в плане, так и в исполнении. Это был, несмотря на ложность французской теории, художественный курс поэзии. У Мерзлякова как мало было вкуса в собственных произведениях, так много художественного такта в критических разборах. Он был не красноречив и имел недостаток в выговоре и произношении, но когда входил в восторг, а он без восторга не мог говорить о великих поэтах, тогда незаметен был его недостаток…»[23]. Второй пишет: «Приземистый, широкоплечий, со свежим, открытым лицем, доброй улыбкой, приглаженными в кружок волосами с пробором вдоль головы, уроженец холодной Сибири… был горяч душой и кроток сердцем. <…> В чопорных собраниях Мерзляков был странен, неловок, молчалив. А где

[21] Объявление о Благородном Пансионе, учрежденном при Императорском Московском Университете. М.: Университетская Типография, 1812. С. 24.

[22] *Веневитинов Д. В.* Разбор рассуждения г. Мерзлякова о начале и духе древней трагедии и проч., напечатанного при издании его подражаний и переводов из греческих и латинских стихотворцев. — ПСС / под ред. А. П. Пятковского. СПб., 1862. С. 182.

[23] М., 1998. С. 67.

он мог быть запросто, там и разговор его был всегда жив, свободен, увлекателен… Поправляя те из стихотворений своих учеников, которые он признавал лучшими, он щедро пересыпал их своими прекрасными строчками, иногда совершенно переделывал, порой оставлял только форму, мысль, господствующее в них чувство. — Любя всеми силами своей поэтической души русский язык, русскую словесность, русскую поэзию, поддерживая, поощряя едва возникающий талант в каждом из нас, он не пренебрегал и нашими детскими изданиями…»[24]

Воспоминания современников рисуют Мерзлякова человеком мало светским, теряющимся в обществе, и не слишком скрупулезным в исполнении своих обязанностей — блестящим импровизатором, который никогда не готовился к лекциям, открывал книгу в любом месте и начинал блистательный разбор. Шевырев свидетельствует: «Последние лекции Мерзлякова состояли, по большей части, в критических импровизациях. Он к ним не готовился. Приносил на кафедру Ломоносова или Державина, развертывал. Случай открывал оду. Речь свободно и роскошно лилась из уст импровизатора. <…> Эти импровизации, приводившие иногда в восторг его слушателей, напечатлевались в их памяти. Светлая мысль, искра чувства электрически оживляли всю аудиторию». Ср. также общую характеристику: «Мерзляков был мужчина невысокого роста, широкоплечий и плотный; грудь имел широкую, голову большую. Волосы на ней были обстрижены почти в кружало. Из-под густых бровей и длинных ресниц светились серые глаза, исполненные огня и жизни. Лицо овальное, но скулы выпуклые, рот широкий; нижняя губа несколько выдавалась, особливо во время чтения. Орган голоса его был густ, громок, но не совсем явствен. Стихи читал он нараспев, иногда усиливая, иногда умягчая звуки голоса. В молодых летах бывал он душою беседы товарищей. Мы же видали его уже почтенным гостем на больших обедах, оратором за столом и в гостиной, которого, как авторитет, собеседники слушали с уважением. Душа его была простая, незлобивая, мягкосердечная, но пылкая. Зла, конечно, он никогда никому в жизни не сделал, и только удалялся от тех, которые его замышляли. Студенты его любили, и как профессора, и как человека, потому что он входил в их нужды — и сам, будучи воспитан нуждою, понимал и уважал бедность, как возбудительницу дарования». Д. Н. Свербеев вспоминал Мерзлякова-преподавателя

[24] *Сушков Н. В.* Московский университетский Благородный пансион и воспитанники Московского университета, гимназий его, Университетского Благородного пансиона и дружеского общества. М., 1858. С. 88 слл., испр. и доп.

в самый лучший, блестящий период его деятельности[25]: «У Мерзлякова было более таланта, чем постоянства и прилежания в труде… В его преподавании особенно хромал метод. К своим импровизированным лекциям он, кажется, никогда не готовился; сколько раз случалось мне, почему-то его любимцу, прерывать его крепкий послеобеденный сон за полчаса до лекции; тогда второпях начинал он пить из огромной чашки ром с чаем и предлагал мне вместе с ним пить чай с ромом. “Дай мне книгу взять на лекцию”, — приказывал он мне, указывая на полки. “Какую?” — “Какую хочешь”. И вот, бывало, возьмешь любую, какая попадется под руку, и мы оба вместе, он, восторженный от рома, я навеселе от чая, грядем в университет. И что же? Развертывается книга, и начинается превосходное изложение. Какого бы автора я ему ни сунул, автор этот втесняется во всякую рамку последовательного его преподавания; и басня Крылова, если она подвернется, не мешала Мерзлякову говорить о лиризме, когда в порядке, им задуманном, нужно было говорить о лириках». Эта своеобразная духовная неряшливость (в данном случае подчеркнутая небрежным отношением к жанровой теории — душе поэтики классицизма) под влиянием неблагоприятных обстоятельств сильно прогрессировала в последние годы жизни профессора, расставшегося с окружением своей молодости (Жуковский, Батюшков) и привыкшего к гораздо более «демократичному» обществу (особенно явным это расхождение стало после женитьбы в 1815 г. на Любови Васильевне Смирновой). Филипп Ларионович Ляликов (позднее инспектор Рязанской гимназии и Одесского учебного округа), бывший студентом Императорского Московского университета в 1818–1822 гг., вспоминал о Мерзлякове: «Лице знаменитое, симпатичное, доброе. Бывало не увидишь, как пролетает лекция. Но непостижимо, такой человек не мог победить в себе страсти к вину… Бывало, придешь в аудиторию, дежурный кандидат говорит, что лекции по болезни Алексея Федоровича не будет. Мы знали, какая это болезнь. <…> Для составления моего аттестата я собирал об успехах отзывы у профессоров. Прихожу и к Мерзлякову. Вхожу в зал. Алексей Федорович в синем китайчатом халате сидит на подоконнике босиком, свесив ноги. Я объяснился и получил желаемое»[26]. Ср. также погодинское свидетельство у Барсукова: «Внимание к нему слабело, а нужда житейская увеличивалась. Его отчасти поддер-

[25] Из воспоминаний. Московский университет в воспоминаниях современников. 1755–1917. (Д.Н. Свербеев поступил в университет в 1813 г.) М., 1989. С. 66.

[26] *Ляликов Ф.Л.* Студенческие воспоминания. 1818–1822 / Русский Архив. 1875, стлб. 384.

живали частные уроки молодым людям, которым нужно было держать так называемый комитетский экзамен. Меценатом ему оставался знаменитый в то время подрядчик Военного министерства Варгин, которому писал он разные бумаги. Мерзляков обедал у него однажды в неделю и... возвращался от него обыкновенно уже “взволнованным”»[27]. Таковы же впечатления А. Д. Галахова: «Преподавание Мерзлякова уже слабо напоминало прежний блеск его лекций. Не одно то, что он упрямо стоял на лжеклассической теории искусства, отбивало от него слушателей, но и то, что он равнодушнее относился к своему делу, очень часто манкировал, а иногда приходил в аудиторию навеселе. Может быть, эта искусственная веселость лучше развязывала ему язык, но его красноречие — он сам не замечал этого — приходилось в ущерб содержанию. Слушатели замечали это, хотя все еще любили некогда знаменитого профессора за его доброе к ним отношение, за его всегдашнюю готовность оказать свое заступничество в случае какого-нибудь казуса»[28]. Интересный разговор передает С. П. Жихарев в «Дневнике студента»[29]: «Твое восклицание годилось бы в заказную речь для пансионского акта, а за приятельским ужином оно не у места; талант, любезный, не проложит пути к счастию, а славу надобно выстрадать. — Не всегда, Алексей Федорович, возразил дотоле молчавший, скромный Василий Иванович, — не всегда: большею частию талант сопровождается общим уважением, и рано или поздно зависть и недоброжелательство должны заплатить дань истинному достоинству и смириться перед ним. — А до тех пор, почтеннейший отче, можно десять раз умереть с голоду; но впрочем, говоря о счастье, я понимал его так, как привыкли понимать его в свете, и повторяю, что счастье и талант — несогласимые противоречия; дело другое в отношении духовном: и я постигаю, что настоящее счастие состоит в одном только исполнении своих обязанностей к Богу и ближним, каких бы оно самопожертвований ни требовало. — Но другого счастию на земле и нет, любезнейший Алексей Федорович; все прочее, что называют счастием, есть не что иное, как только удовлетворение страстей. — Согласен, Василий Иванович, очень согласен с вами; но для того, чтобы находить счастие в самопожертвовании, надобно возродиться духовно, а покамест мы не удостоились сей благодати, страсти останутся солью жизни, и она без них будет безвкусна». Кроме того, и новое поколение далеко не так тепло принимало его взгляды. Вот свидетельство Белинского, слушавшего про-

[27] *Барсуков Н.* Жизнь и труды М. П. Погодина. Кн. 1. СПб., 1888. С. 44.
[28] Записки человека. М., 1999. С. 80–81.
[29] Записки современника. Л., 1989. Т. 1. С. 213.

фессора в последний год его жизни: «Он преподавал теорию изящного, и между тем эта теория оставалась для него неразгаданною загадкою во все продолжение его жизни; он считался у нас оракулом критики и не знал, на чем основывается критика… И этот человек, который был знаком с немецким языком и литературою, этот человек, с душою поэтическою, с чувством глубоким — писал торжественные оды, перевел Тасса, говорил с кафедры, что “только чудотворный гений немцев любит выставлять на сцене виселицы”, находил гений в Сумарокове и был увлечен, очарован поддельною и нарумяненною поэзиею французов в то время как читал Гете и Шиллера!.. Он рожден был практиком поэзии, а судьба сделала его теоретиком…»[30]. Деградация шла стремительно, и умер Мерзляков 26 июля 1830 г. — далеко не старым еще человеком. И. И. Дмитриев в «Москвитянине» от 8 августа так описывает его погребение: «Мы лишились Мерзлякова. Я был у него на погребении в Сокольниках. Прекрасное утро; сельские виды; повсюду зелень; скромный домик, откуда несли его в церковь; присутствие двух архиереев, трех кавалеров с звездами… и подле гроба, на подушке, один только крестик Владимира: все как-то сказывало, что погребают поэта!»[31]

Выше я уже рассматривал научные возможности Мерзлякова и пришел к крайне неутешительным для него выводам. Однако Пушкин, несомненно, имеет в виду другое — непонимание словесного искусства как предмета теоретического и критического анализа, доктринальность взгляда, сориентированного на устаревшие образцы. «Классиком» Мерзлякова можно назвать лишь условно: его разночинский стиль и пафос, противостоящий аристократическому пушкинскому, не имеет ничего общего с утонченным французским классицизмом XVII–XVIII столетий. На поверхности Мерзляков — эпигон поэтики Горация (чью *De arte poetuca* он переводил) и Буало; по сути он гораздо ближе прекраснодушным интеллигентам сороковых-пятидесятых годов, современникам Белинского (значение последнего только и состоит в том, что он был адекватным выразителем их предрассудков). Он занимал исключительно важный боевой пост — профессор эстетики Московского университета имел возможность и должен был посодействовать тому, чтобы хрупкая и утонченная культура русского дворянства рубежа столетий смогла закрепиться на более широкой почве и творчески воспринять и переработать влияние как древней, так и новой поэзии; он не сумел этого сделать; исто-

[30] Цит. по: *Поляков М.* Студенческие годы Белинского. В кн.: Литературное наследство. Т. 56. В. Г. Белинский (2). М., 1950. С. 322.

[31] *Сушков Н. В.* С. 99.

рию он заменил «правилами», а систему — «сердцем». Именно это имеет в виду Пушкин, рекомендуя Шевырева: тот представляет *исторический* подход, основанный на прочном фундаменте германской философии, и к тому времени он уже зарекомендовал себя блестящим исследованием о Данте. Для того, чтобы нести это бремя, требовались таланты, далеко превосходящие мерзляковские; когда на этот пост заступили гораздо более образованные и компетентные Шевырев и Давыдов, было уже поздно. Однако — и этого нельзя забывать — не в одном юном сердце он заронил любовь к русской поэзии и желание по мере сил служить ей собственными трудами; своей не сложившейся жизнью, своей сиротливой смертью он давал пример такого бескорыстного служения. И поэтому у позднейшего историка не поднимется рука бросить в него камень.

Из «Живого дневника»[1]

Feb. 18th, 2006

Совершенно очевидно, что, при наличіи въ любой категоріи какого-то числа людей, отвѣчающихъ даже и самымъ строгимъ требованіямъ (самый геніальный учитель, съ которымъ свела меня судьба, — Валентина Іосифовна Мирошенкова, преподававшая намъ древнегреческій...) — основная масса будетъ двумя головами ниже; кстати, при массовости мужчинъ въ школѣ тоже всплывутъ специфическіе недостатки мужского образа жизни, и «мужчина среди такихъ же, какъ онъ» будетъ функціонировать далеко не такъ эффективно, какъ «мужчина среди женщинъ». Но отмѣтить хотѣлось бы не это. Разговоръ о достоинствахъ и недостаткахъ серьезно затрудняется тѣмъ, что въ живой личности они такъ тѣсно сплетены, что отдѣлить ихъ другъ отъ друга невозможно: искоренишь недостатокъ — посыплются и достоинства. Хотя бы по своему опыту: въ организаціи того, что называется «научной работой школьниковъ», я достаточно силенъ (нѣсколько побѣдъ моихъ учениковъ, напр., на конкурсѣ Вернадскаго), но «воспитывать» какъ разъ не умѣю — мнѣ нужны уже добросовѣстныя и толковыя дѣти. А въ обычномъ классѣ обычной школы я былъ бы сущимъ бѣдствіемъ. Комплексъ особенностей, предопредѣляющихъ результатъ, — одинъ и тотъ же. Гдѣ-то ихъ можно счесть достоинствами, гдѣ-то — недостатками.

[1] URL: philtrius.livejournal.com.

Apr. 3rd, 2006

По моимъ прикидкамъ, большинство высококлассныхъ высшихъ учебныхъ заведеній современной Россіи созданы еще при Имперіи. СССР добавилъ къ этому одинъ проектъ, правда, геніальный, — МФТИ, демократы — тоже одинъ, несколько пониже уровнемъ, — РГГУ. Или я не правъ?

Sep. 29th, 2006

Отвѣтъ *** на мое скромное предложеніе преподавать филологамъ математику (:-) звучитъ угрожающе. Ладно. Не въ первый разъ. Въ концѣ концовъ лучше быть разтерзаннымъ менадами, окропивъ остатками скудной крови склоны Киѳерона, чѣмъ отъ водки и отъ простудъ. Лучше и почетнѣе.

Однако такая мысль все-таки не отпускаетъ: вѣдь не представлять себѣ систему координатъ на доскѣ — серьезнѣе, нежели не знать, въ какое море впадаетъ Катманду и чьей столицей является Ріо-де-Жанейро. Послѣднее — нагрузка на память, а первое — симптомъ глубокаго провала въ томъ единственномъ школьномъ предметѣ, который въ нашей школѣ ставилъ какое-никакое мышленіе. Вотъ и хочется задать два сакраментальныхъ вопроса...

Oct. 1st, 2006

Лжеюзеръ *** здѣсь и здѣсь споритъ съ моей мыслью о необходимости для гуманитаріевъ изучать математику въ школѣ.

Я не смогъ бы съ ходу сказать, доказателенъ ли выбранный способъ; для меня несомнѣнно, что мои возможности рѣшать школьныя задачи выше, чѣмъ у гуманитаріевъ въ среднемъ, но что это доказываетъ? Въ педагогикѣ очень трудно отличить результатъ естественнаго развитія отъ результата педагогическихъ усилій, и единственно доказательнымъ былъ бы экспериментъ съ совершенно разными программами, жестко проводимыми съ большимъ количествомъ дѣтей съ примѣрно одинаковой совокупностью внѣшнихъ педагогическихъ признаковъ (способности, интересъ, усердіе...). Можетъ, лжеюзеру *** просто не повезло съ преподавателемъ? Или мнѣ повезло свыше обычнаго?

На самомъ дѣлѣ мой паѳосъ въ другомъ. Какъ вѣрно замѣтилъ создатель и первый редакторъ моего любимаго журнала «Лицейское и

гимназическое образованіе», въ преподаваніи математики и естественнонаучныхъ предметовъ совѣтская школа пыталась научить думать, а гуманитарныхъ — отучить думать. А учителя-то — тѣ же самые! Вопросъ заключается въ томъ, возможно ли выстроить школьную гуманитарную программу такъ, чтобъ она давала результатъ не провинціальный, какъ сейчасъ обстоитъ дѣло съ гуманитарными науками въ РФ™, а доброкачественный? Чѣмъ замѣнить математику?

Nov. 21st, 2006

Одинъ изъ наиболѣе устойчивыхъ предразсудковъ въ области образованія — наличіе нѣкоего «общаго образованія», на фонѣ котораго существуютъ «спеціализаціи», и связанное съ этимъ мнѣніе, будто слишкомъ ранняя спеціализація можетъ пойти поперекъ врожденныхъ склонностей ребенка.

Уже разница родныхъ языковъ и литературъ дѣлаетъ «общее образованіе» фикціей. Общее образованіе римлянъ и грековъ, весьма примитивное въ математической части (едва доходящее до таблицы умноженія, если мнѣ не измѣняетъ память), было изощреннымъ въ риторической области настолько, что мы сочли бы его спеціальнымъ. И напротивъ — то, что привыкли считать «общимъ образованіемъ» мы, безотчетно воспринимая какъ естественный фонъ модель совѣтской школы, было въ Императорскія времена признаваемо за образованіе техническое, непригодное для подготовки къ университетскому курсу.

Чѣмъ сильнѣе врожденныя склонности и способности, тѣмъ ярче онѣ проявляются. За «гуманитарными» склонностями современнаго молодаго человѣка часто стоитъ умственная лѣнь, мѣшающая ему рѣшать математическія задачи, а за гуманитарной неодаренностью — точно такая же лѣнь, но уже въ области мнемонической. Реально стоитъ говорить не о предметахъ, а о видахъ дѣятельности, складѣ ума (философскій либо практическій, склонный къ отвлеченностямъ либо избѣгающій ихъ), о сложности заданій, о соотношеніи нагрузки для ума, для памяти и для мышцъ, но до этого обсужденія — единственно цѣннаго въ педагогической области — намъ достаточно далеко. А между тѣмъ борьба противъ спеціализированнаго образованія съ ранняго возраста — это борьба противъ возможности качественнаго образованія какъ такового, поскольку время идетъ, и то, что намъ не дали въ школѣ, наверстать потомъ не такъ просто. Любая же концепція образованія, оріентированная на «общее», неизбѣжно будетъ содержать много ненужнаго хлама.

Оріентировать же систему на тѣхъ, кто семьдесятъ лѣтъ ловилъ

рыбу, а потомъ вдругъ понялъ, что хочетъ писать сумфоніи, но не знаетъ нотной грамоты, врядъ ли цѣлесообразно.

Nov. 22nd, 2006

Отвѣтъ лжеюзерамъ *** и *** .

Это будетъ не совсѣмъ споръ, поскольку я не такъ узко понимаю «спеціализацію». Сначала о гимназіи 610. Одинъ изъ ея основателей, А.І. Зайцевъ, писалъ, что она — для тѣхъ, кто имѣетъ IQ намного выше средняго и обладаетъ склонностью къ переносу интеллектуальныхъ навыковъ изъ одной сферы въ другую. Собственно, это и есть ея спеціализація, и математика — такой же профильный предметъ, какъ древніе языки, собственно, что и предписывалось Катковымъ. Здѣсь особенность въ томъ, что по уровню сложности это — школа не для всѣхъ, и, съ одной стороны, было бы сущимъ бѣдствіемъ подгонять подъ ея стандарты всю школьную систему страны, а съ другой — весьма глупо на этомъ основаніи и запрещать такія школы.

Сложнѣе съ дѣтьми, попавшими «не туда». Встаетъ вопросъ, гдѣ они были бы «попавшими туда» и какъ описать это мѣсто? Вѣдь отсутствіе интереса къ филологіи — не доказательство наличія интереса къ водному транспорту. И наличіе инаго яркаго интереса — не единственный случай; и онъ-то какъ разъ легко діагностируется, и вина лежитъ на родителяхъ, настаивающихъ на своихъ требованіяхъ. Но это можетъ быть вызвано и просто сложностью программы (филфакъ МГУ, слава Богу, еще не богадѣльня). Большинство людей, imho, не обладаетъ ярко выраженной способностью къ какой-либо одной области; съ тѣмъ или инымъ успѣхомъ для нихъ возможно занятіе самыми различными сферами, безъ особаго интереса, но и безъ отвращенія. Такъ что съ каждымъ случаемъ приходится разбираться отдѣльно.

Вообще же я не противъ наличія общеобразовательной школы. Я противъ того, чтобъ она была единственной.

Dec. 13th, 2006

Вопросъ преподавателямъ: что Вы сдѣлаете со студентомъ, который представилъ завѣдомо не свой рефератъ?

Какъ-то проводилъ экспериментъ, сначала поставивъ себя на мѣсто скачивающаго нѣчто изъ сѣти студента, а потомъ — преподавателя, просвѣчивающаго полученный текстъ. Всѣ преимущества на сторонѣ послѣдняго. Во-первыхъ, всѣ эти файлы хорошо видны, а во-вторыхъ — изъ

четырехъ скачанныхъ на пробу три совпали. Такъ что ситуація, съ которой я сталкивался — не мнѣ, но одному изъ моихъ коллегъ, въ интернетѣ несвѣдущему, двое студентовъ представили одинаковые тексты, — весьма вѣроятна. Онъ, впрочемъ, былъ несказанно удивленъ. А мнѣ однажды предъявили въ качествѣ реферата текстъ моего собственнаго сочиненія.

Отрывокъ изъ ненаписанныхъ педагогическихъ воспоминаній — 2

Dec. 16th, 2006 at 12:14 AM

У моихъ послѣднихъ вопросовъ есть, конечно, своя предысторія; вообще съ педагогической точки зрѣнія для меня интереснѣе школа (студенты, какъ правило, уже безнадежны, либо ты имъ не нуженъ), но все-таки на зарѣ самостоятельной жизни я, свѣженькій выпускникъ, работалъ въ РГГУ, преподавая древніе языки въ основномъ на философскомъ факультетѣ. Кромѣ того, велъ аналогичные курсы въ одномъ частномъ вечернемъ вузѣ. Второй случай разсматривать не буду, поскольку въ такихъ вузахъ администрація добродушна по опредѣленію; а вотъ ситуацію въ РГГУ слегка набросаю.

Философскій факультетъ исходилъ изъ того представленія, что философу-профессіоналу необходимо владѣть греческимъ и нѣмецкимъ. Это представленіе правильно, но не всѣ студетны будутъ философами-профессіоналами; ихъ столько и не нужно. Группы сразу же разслаивались: практически въ каждой были студенты (одинъ-два) съ выдающимися (именно такъ) способностями, и имъ греческій былъ интересенъ; несмотря на недостатокъ времени сравнительно съ классической каѳедрой, они въ концѣ перваго года могли читать не только Ксенофонта, но и біографическіе тексты Плутарха.

Большинству группы греческій не давался никакъ. Оно и понятно: это предметъ, не для всѣхъ полезный и нужный. Промежуточныя формы встрѣчались рѣдко, не чаще, чѣмъ превосходныя; такимъ образомъ, большинство въ каждой группѣ предметъ не усваивало.

Зачетъ я поставилъ всѣмъ автоматомъ. Предупредилъ, однако жъ, что съ экзаменомъ сего не будетъ. Но какъ-то проблему рѣшать было надо. Не сталкивавшіеся съ греческимъ языкомъ, надѣюсь, повѣрятъ: сдать его невозможно. Если нѣтъ базы, за время положенныхъ пересдачъ

выучить хотя бы на тройку немыслимо. Но передъ глазами встала картина — у моихъ двоекъ были бы вполнѣ конкретныя послѣдствія, и, если бы я сталъ на нихъ настаивать, двумъ-тремъ юношамъ я вполнѣ могъ поломать жизнь. Тутъ стоило задуматься.

Задуматься, естественно, надъ статусомъ предмета. Организаціонно было бы проще такъ: претендуешь на философскіе лавры — учи древнегреческій. Не претендуешь, просто хочешь получить гуманитарное образованіе — гуляй. Нуженъ оселокъ, конечно; попробовать долженъ каждый, продвигаться — врядъ ли. Презрѣнія къ несправляющимся у меня не было: отсутствіе блестящихъ способностей и вкуса къ такого рода занятіямъ не криминалъ, естественно. Это была совершенно нормальная молодежь со своей жизнью, часто настолько же непонятной мнѣ, какъ имъ — мой древнегреческій. Вламываться въ эту жизнь и что-то въ ней корежить желанія у меня не было. А для той горстки, о которой шла рѣчь, просто никто не сталъ бы открывать факультетъ.

Такимъ образомъ я пришелъ къ выводцу, что предметъ мой — непрофильный, а потому долженъ пребывать въ статусѣ негласнаго факультатива. Это вполнѣ устраивало администрацію факультета, которая также отличалась добродушіемъ. Я удовлетворился тѣмъ, что моя тройка препятствуетъ научной карьерѣ, и раздавалъ ихъ направо и налѣво; но двоекъ не ставилъ никогда. Мы заключили негласный договоръ: я (и еще одинъ мой коллега) воздерживались отъ двоекъ, а факультетъ организовывалъ намъ факультативное продолженіе начальнаго курса. Мой преемникъ говорилъ, что сталъ вести себя еще болѣе радикально: черезъ недѣлю послѣ начала занятій онъ въ весьма наглядной формѣ давалъ понять не справляющимся, что ихъ присутствіе на занятіяхъ нежелательно.

Правда, всѣ эти обстоятельства подорвали мою педагогическую мораль. Преподавать что-либо классикамъ я боюсь: тамъ вѣдь щадить уже не приходится.

Завершеніе рефератной тематики

Dec. 16th, 2006 at 11:34 AM

Собственно, экзаменъ/зачетъ — это комедія положеній во вкусѣ Плавта, и студентъ долженъ быть проворенъ, смышленъ и хитръ, а преподаватель —

злобенъ, принципіаленъ и глуповатъ. Вторая сцена третьяго акта плавтовскихъ «Ословъ» смотрѣлась бы вполнѣ умѣстно въ передѣлкѣ на студенческіе нравы на какомъ-нибудь капустникѣ. Но у актеровъ сей комедіи есть возможность обыграть свои маски по-разному — или сбросить ихъ.

Dec. 25th, 2006

Лжеюзеръ *** здѣсь выложила перловку изъ абитуріентскихъ сочиненій филіала МГУ въ Севастополѣ.

Самъ писать сочиненія никогда не любилъ. По вполнѣ понятнымъ причинамъ, обрисованнымъ въ обсужденіи. Однако стоитъ трезво взглянуть правдѣ въ лицо: сочиненіе — послѣдняя и единственная форма риторического воспитанія, которая оставалась въ совѣтской школѣ. Уповать на переквалификацію и повышеніе оной напрасно: мы располагаемъ такимъ педагогическимъ корпусомъ, какимъ располагаемъ, и гораздо легче помѣнять идеологію, нежели самъ подходъ къ этой — далеко не высшаго уровня — риторикѣ.

Но отмѣнять сочиненіе, не введя другую риторическую форму, нельзя. Если понять — въ духѣ де Местра — тріединую задачу школы какъ «умѣть хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо писать», нельзя не признать, что упражненія подобнаго рода (причемъ съ опредѣленными ограниченіями свободы самовыраженія) нужны. Только вотъ какимъ образомъ можно этому обучать?

Dec. 26th, 2006 at 10:14 AM

Прочелъ книгу, о которой писалъ здѣсь[2]. Она распадается на двѣ части — одна дѣйствительно о молодежи, вторая — о крахѣ либеральной идеологіи и о народничествѣ какъ лѣстницѣ отъ западничества къ славянофильству. Вторая часть выдаетъ желаемое за дѣйствительное и не слишкомъ интересна, ибо въ перспективѣ ближайшаго тридцатилѣтія оказалась близорукой. А первая заставила задуматься вотъ о чемъ. На рубежѣ XIX–XX вв. студенчество и бѣдность — спутники непредставимые другъ безъ друга. Въ началѣ и въ серединѣ столѣтія это еще было не

[2] Можетъ, кому интересно. Dec. 18th, 2006 at 1:37 AM. Только что обнаружилъ: книжка, которую недавно купилъ, «Письма о современной молодежи...» И.И. Фуделя, неправильно датируется въ большинствѣ сѣтевыхъ ресурсовъ (источникъ, вѣроятно, — воспоминанія его сына). Мой экземпляръ 1888 г., безъ намековъ на второе или какое еще изданіе, практически вездѣ — 1887 годъ; единственное исключеніе, которое я обнаружилъ, — прямая ссылка здѣсь.

такъ. Не думаю, что средній уровень жизни населенія упалъ; скорѣе измѣнился соціальный составъ студенчества.

Ни для кого не секретъ, что одна изъ функцій образованія — соціальный лифтъ (либо, наоборотъ, отсутствіе такового, какъ въ Англіи). Фудель рисуетъ страшную картину передѣлыванія гимназистовъ и студентовъ въ «господъ» съ завышенными претензіями, съ презрѣніемъ къ трудовой жизни своего окруженія, съ расчетомъ на казенное «мѣсто» и жирный кусокъ пирога, чего на всѣхъ, естественно, не хватало. Семействамъ «при дѣлахъ» такое образованіе было, конечно же, не нужно, а реальной потребности въ гимназическомъ — тѣмъ паче университетскомъ — курсѣ для сидѣнія за прилавкомъ и много чего еще не требовалось. Такъ, можетъ, мудръ былъ циркуляръ Дѣлянова о «кухаркиныхъ дѣтяхъ» и нужно было на самомъ дѣлѣ какъ-то притормозить этотъ соціальный лифтъ, послѣдствія котораго страна не въ состояніи была переварить?

Mar. 21st, 2007

Очень грубо и схематично — о томъ, можно ли учить думать.

Собственно, любое ученіе опирается на какую-то базовую способность; нельзя научить музыкѣ человѣка совершенно безъ слуха, сравнительно просто — съ абсолютнымъ слухомъ, но большинство случаевъ — переходныя формы, когда и дѣло не безнадежно, и труда много. Въ обученіи главное — поставить въ такую ситуацію, когда способность работала бы, усложняя упражненія; и воспитаніе мысли ничѣмъ принципіально не отличается отъ воспитанія слуха или развитія тѣла. Обычно проблемы, съ которыми мы сталкиваемся въ жизни, либо слишкомъ просты для такихъ тренировокъ, либо слишкомъ сложны; педагогика выстраиваетъ градацію упражненій. Другое дѣло, что больше всего такихъ возможностей у математики и древнихъ языковъ; причемъ возможности эти немножко разные (математика развиваетъ виденіе, а языки — использованіе ресурсовъ памяти). Исторія и литература требуютъ мысли уже на высокомъ уровнѣ; такого рода систему упражненій въ нихъ выстроить трудно. Естественныя науки, какъ мнѣ кажется, тоже; по моимъ устойчивымъ воспоминаніямъ, все, что касалось мысли, цѣликомъ и полностью въ ихъ епархіи покрывалось математикой. Учителя физики и химіи въ школѣ могли даже не замѣтить, что я вообще не беру въ голову то и другое: задачи я благополучно рѣшалъ (математическихъ знаній было достаточно), отбарабанить наи-

зусть любой кусокъ текста было нетрудно, а въ черепную коробку къ каждому не заглянешь.

Воспитательное самообслуживаніе

May. 19th, 2007 at 12:33 PM

Такой вотъ рѣдко используемый методическій пріемъ.

Если старшекласснику или студенту нуженъ зачетъ/экзаменъ, а перспективы сдачи по существу нулевыя, можно ему заявить, что Вамъ лѣнь или недосугъ читать ему нравственныя проповѣди, а потому онъ долженъ сдѣлать это самъ: сочинить, представить на Ваше разсмотрѣніе и прочесть самому себѣ нравственную проповѣдь на тему добросовѣстности въ жизни и учебѣ. Мнѣ кажется, что у русскаго юношества есть такія черты, которыя сдѣлаютъ эту процедуру достаточно непріятной и педагогически цѣнной.

2007-08-30 23:26:00, ru_reakcioner

...Первое, что имѣетъ смыслъ сдѣлать, — посмотрѣть, насколько описанная здѣсь симптоматика соотвѣтствуетъ дѣйствительности. И съ этимъ сразу же возникаютъ проблемы.

Тѣ, кто засталъ перестроечную эпоху въ сознательномъ возрастѣ, прекрасно помнятъ, какимъ бѣшенымъ успѣхомъ пользовались «телеэкстрасенсы» Чумакъ и Кашпировскій. И пользовались среди людей, получившихъ именно совѣтское образованіе. Сейчасъ — не смотрю, слава Богу, телевизоръ, но, кажется, не буду далекъ отъ истины, если буду утверждать двѣ вещи: 1) такихъ программъ и фигуръ тамъ нѣтъ и 2) даже если бы онѣ и были, столь широкой популярностью у молодаго поколѣнія онѣ не пользовались бы. Причина проста: совѣтское образованіе, раціоналистическое и механистическое по своей идеологіи, просто никакъ не отвѣчало нѣкоторымъ потребностямъ человѣческой души — оно не вѣрило въ ихъ существованіе. Уставшая отъ раціонализма атеистическая масса, какъ и должно было произойти, заполнила вакуумъ при первой возможности «мистикой» самаго дурнаго пошиба.

Не было «цѣннаго навыка поиска информаціи» и «цѣннаго навыка видѣнія взаимосвязи между явленіями» и въ электоральномъ поведеніи совѣтскаго народа. Въ частности, никакъ не демонстрировалась способность понимать такую вещь, какъ временна́я дистанція между причиной и слѣдствіемъ. Не допускающій интерактивности телевизоръ — любимое времяпрепровожденіе пожилыхъ людей, воспитанныхъ по-совѣтски, въ то время какъ среди молодежи достаточно много людей его не смотритъ и предпочитаетъ, скажемъ, интернетъ. Мой личный опытъ общенія не подтверждаетъ версіи объ интеллектуальныхъ преимуществахъ — и, въ частности, касательно данныхъ навыковъ, — поколѣній, воспитанныхъ въ СССР. Относительно же тѣхъ людей, которыхъ *** обвиняетъ въ развалѣ образованія въ странѣ, то при всѣхъ различіяхъ у нихъ есть одно общее — они получили то самое совѣтское образованіе. Здѣсь есть двѣ возможности. Либо упомянутые «цѣнные навыки» такъ и не стали ихъ достояніемъ (что не помѣшало имъ пробиться въ элиту), либо то, что они дѣлаютъ, — сознательное преступленіе. Съ точки зрѣнія логики автору слѣдовало бы отстаивать второй варіантъ: онъ перечеркивалъ бы нравственно-воспитательную роль совѣтской школы, но не разрушалъ бы оцѣнку механизма умственнаго воспитанія. Поскольку логически эта версія — по крайней мѣрѣ съ моей точки зрѣнія — неуязвима, я могу противопоставить ей лишь свое видѣніе данной проблемы. Но передъ этимъ — еще одна реплика.

Авторъ пишетъ: «Въ результатѣ нѣсколько новыхъ поколѣній еще держатся за счетъ инерціи…»

Нѣсколько — это сколько? Можно было бы сказать, напр., «одно-два». Полагаю, имѣлось въ виду не меньше трехъ. Если мы отсчитаемъ отъ точки распада СССР, это приведетъ насъ въ Россійскую Имперію. Ее инерціей, стало быть, и держались. Что и требовалось доказать. Авторъ этого не имѣлъ въ виду, но, учитывая хронологическое смѣщеніе (онъ приписываетъ постсовѣтской эпохѣ то, что вызрѣвало въ нѣдрахъ совѣтской), эту поправку сдѣлать придется.

Еще одна цитата.

«Школа даетъ (точнѣе, теперь уже правильно говорить „должна давать“), не знанія какъ таковыя, а цѣнные навыки. Въ частности, навыкъ видѣть связь между явленіями, навыкъ разыскивать информацію, навыкъ ее анализировать и оцѣнивать ея правдоподобность».

Я долго и безуспѣшно напрягалъ свою память — какимъ образомъ меня учили видѣть связь между явленіями и искать информацію. Напримѣръ, передъ нами такой мощный инструментъ, какъ красивая геометрическая задача. Если информаціи для ея рѣшенія недостаточно, она окажется нерѣшенной, и, кромѣ какъ въ «дано», искать ея негдѣ. А что и съ чѣмъ тутъ связано? и какъ искать эти связи?

Если бы авторъ сказалъ, что совѣтское образованіе строилось на способности и умѣніи рѣшать сложныя задачи, онъ былъ бы совершенно правъ. Но эту весьма сильную сторону совѣтской школы онъ упускаетъ изъ вида.

Если имѣются въ виду гуманитарныя области, т. е. марксистская діалектика, то она 1) выстраиваетъ ложныя связи между явленіями и 2) въ преподаваніи заставляетъ прятать информацію, а отнюдь не «искать» ее.

Съ удивительной точностью, описывая достоинства совѣтской школы, авторъ затронулъ двѣ ея болячки. Первую (т. е. совершенное неумѣніе видѣть связь между явленіями разныхъ предметныхъ областей) пытались преодолѣть на путяхъ межпредметной интеграціи. Сдѣлано ли въ этой области что путное, мнѣ неизвѣстно. Вторую (т. е. неспособность самостоятельно заниматься поискомъ информаціи) — т. н. «проектной» дѣятельностью. Здѣсь ситуація извѣстна мнѣ лучше, и въ послѣднее время наряду съ громаднымъ объемомъ туфты сдѣлано и немало цѣннаго.

Sep. 28th, 2007

Среди благъ цивилизаціи, которыми долженъ пользоваться порядочный человѣкъ и которыми мнѣ удается пользоваться, — чистый подъѣздъ, лишенный надписей на стѣнахъ, сигаретнаго дыма, съ цвѣточками и т. п. Въ домѣ же нашемъ было довольно много коммуналокъ, постепенно разселенныхъ; были въ немъ и квартиры, принадлежавшія отдѣльнымъ семьямъ, — въ основномъ пенсіонерамъ.

Болѣе «продвинутая» часть жильцовъ, занявшихъ прежнія коммуналки, желая усилить наблюденіе за подъѣздомъ, наняла одну изъ

пенсіонерокъ въ консьержки; она слѣдила за чистотой, за посѣтителями; деньги на оплату ея труда собирали не со всѣхъ, а только съ добровольцевъ. Тѣ, кто платилъ, не имѣли къ ней никакихъ претензій и были довольны; но «чего ты тутъ сидишь, дармоѣдка!» она услышала — и слышала неоднократно — отъ такой же пенсіонерки, лишенной помощи младшаго поколѣнія; въ концѣ концовъ консьержка не выдержала; она лишилась своего дохода, а подъѣздъ — дополнительнаго присмотра.

Мнѣ это вспомнилось, поскольку «благонамѣренные мѣщане» изъ числа моихъ френдовъ недавно обсуждали вопросы поддержанія порядка на улицахъ и соблюденія правилъ дорожнаго движенія. Это все воспитательныя проблемы; онѣ усугубляются отвратительнымъ видомъ городской среды, созданной въ XX в. (говорятъ, что психологія дѣтей питерскихъ окраинъ и тѣхъ, кто выросъ въ центрѣ, разительно отличается). Но, боюсь, для того чтобы хоть приблизиться къ рѣшенію оныхъ, нужно отказаться отъ концепціи воспитанія и прямо говорить и думать о дрессировкѣ.

Одинъ изъ моихъ учениковъ-физиковъ говорилъ мнѣ, что въ СССР нельзя было наладить производство компьютеровъ, поскольку не было рабочихъ, способныхъ не прикуривать отъ ванночки съ кремніемъ. Se non è vero, è ben trovato.

Nov. 11th, 2007

Не безъ раздраженія отношусь къ заявкамъ, которыя слишкомъ много на себя берутъ: «развивающее обученіе», «педагогика будущаго». А Вы?

Dec. 22nd, 2007

Судя по очередной информаціонной порціи объ РГГУ, тамъ вполнѣ успѣшно въ концепцію и структуру общаго образованія интегрирована не только школьная, но и дѣтсадовская программа.

Однако ясли тоже не вполнѣ отрабатываютъ возложенное на нихъ. Стоитъ обратить на это просвѣщенное вниманіе и двигаться дальше.

Dec. 24th, 2007

Для преподавателей (въ т. ч. потенціальныхъ). Непреподаватели могутъ поставить себя на мѣсто послѣднихъ :)

Если къ Вамъ на экзаменъ придетъ студентъ (студентка) съ волосами, выкрашенными въ кислотный цвѣтъ, и съ большимъ количествомъ металла на тѣлѣ, что Вы съ нимъ (съ ней) сдѣлаете:

1. Буду спрашивать снисходительнѣе — 0 (0.00 %).
2. Ничего, мнѣ безъ разницы — 65 (84.42 %).
3. Буду спрашивать строже, но не дамъ понять, почему — 7 (9.09 %).
4. Буду спрашивать строже, косвенно давъ понять, почему — 1 (1.30 %).
5. Найду основанія поставить пару — 2 (2.60 %).
6. Прямо скажу, что у него (у нея) неакадемическая внѣшность — пусть приходитъ въ слѣдующій разъ — 2 (2.60 %).

Feb. 18th, 2008

Вопросъ, который задалъ уважаемый ***, можно сформулировать такъ: какова исторія моего личного отношенія къ народничеству?

Эпиграфомъ можно взять слова Блока: цивилизовать массу и невозможно, и не нужно. Но самъ этотъ тезисъ можетъ проистекать изъ самыхъ разныхъ источниковъ: для Блока это — отрицаніе раціоналистической цивилизаціи, для кого-то — презрѣніе къ массѣ, кто-то сможетъ сформулировать такимъ образомъ свой пессимистическій опытъ. Пытаюсь не впадать во вторую позицію (позволю себѣ не мотивировать ея непріемлемость), а первый и третій тезисы имѣютъ право на существованіе.

Эпиграфомъ — потому, что эти слова — какъ и блоковская проза — были прочтены довольно рано. У Фильтріуса-школьника было два пункта, на которыхъ онъ не могъ сойтись съ оффиціальными взглядами: эстетизмъ и ирраціонализмъ. Марксистское мировоззрѣніе равнодушно къ красотѣ до враждебности, ея истоки и корни оно отрицаетъ. Исходя изъ этого, моя юность — пришедшаяся на поздній періодъ СССР и перестройку — была окрашена яркимъ индивидуализмомъ, въ студенческое время — ницшеанскаго толка. Но тогда вопросы общаго образованія меня не занимали.

Преподавать я началъ въ 90-мъ году, въ серединѣ 5 курса. И — поскольку я преподавалъ латинскій языкъ съ неопредѣленнымъ тогда статусомъ — мнѣ, какъ и большинству моихъ коллегъ, приходилось думать и отвѣчать публично на вопросъ, зачѣмъ этотъ странный предметъ нуженъ. Надо было отвѣтить на этотъ вопросъ и себѣ самому — за каждаго/каждую изъ Андреевъ и Наташъ, проходившихъ черезъ мои руки. Я убѣжденъ въ томъ, что латинскій языкъ — вещь превосходная. Но было очевидно и то, что многимъ дѣтямъ — вполнѣ умнымъ и никакимъ не нравственнымъ уродамъ — онъ не былъ нуженъ. Иногда сопротивленіе

было упорнымъ (я, впрочемъ, никогда не пытался сломить его во что бы то ни стало).

Интересоваться исторіей педагогики я сталъ несколько позже, году въ 1994–1995. Потомъ, когда началъ издаваться журналъ «Лицейское и гимназическое образованіе», этотъ интересъ сталъ подпитываться возможностью и необходимостью публикацій. По мѣрѣ расширенія кругозора я началъ думать надъ системами.

Третій № «Лицейскаго и гимназическаго образованія» за 1998 г. былъ посвященъ классическому образованію. Онъ собирался по моимъ планамъ; послѣ серіи бесѣдъ главный редакторъ журнала, А. Ю. Пентинъ, сказалъ мнѣ, что классики —люди интересные; даже если не соглашаешься съ ними, видна самостоятельная мысль, и они заставляютъ мыслить. Мнѣ пришлось съ улыбкой отвѣтить, что при другомъ подборѣ собесѣдниковъ онъ сказалъ бы противоположное. Собственно, и вопросъ непринципіальный: мышленіе формируется довольно рано, и образовательный типъ вуза имѣетъ здѣсь лишь ограниченныя возможности вліянія.

Тема, которая у васъ недавно обсуждалась, — связь образовательныхъ проваловъ и гибели имперій, — мнѣ была весьма близка. Теперь, навѣрно, я объ этомъ меньше думаю потому, поскольку ситуація перешла точку невозврата, и наше образованіе реформировать уже невозможно — его можно строить только съ нуля, но и это невозможно въ нашей варварской средѣ. Конечно, «работа надъ ошибками» за РИ дѣлается, но актуальность меня не интересуетъ. Я слишкомъ отъ нея усталъ.

Теперь это надо какъ-то свести воедино — классическое образованіе и систему въ цѣломъ. Имперія съ 1871 г. провозгласила классическій типъ единственно полноправнымъ. Ничего хорошего для самого классицизма изъ этого не вышло. Отвѣтъ на вопросъ о причинахъ былъ у меня передъ глазами: множество дѣтей — не нравственныхъ уродовъ и не дураковъ — учатся ради карьеры и пренебрегаютъ неутилитарными знаніями. Это картина старая, я попытаюсь набросать ее отдѣльно. Но какъ разъ все это и наводитъ на мысль о потребной гибкости системы, для которой губительно, если нечто трудноусваиваемое для большинства становится обязательнымъ условіемъ карьеры (какъ то было съ древними языками). Въ то, что въ народѣ существуетъ потребность въ безкорыстномъ знаніи, я не вѣрю (классицизмъ — лишь наиболѣе яркое выраженіе непрагматичности): самъ не видѣлъ въ сколько-нибудь массовомъ порядкѣ, ни мои историческіе источники ни о чемъ подобномъ не говорятъ.

До 1917 г. теоретически можно было разсчитывать на непочатый источникъ талантовъ изъ народа. Сейчасъ эти иллюзіи раздѣлять сложно. Русская

литература создана дворянствомъ при минимальномъ участіи другихъ сословій; «народъ» мало что смогъ къ этому прибавить. Русская наука — въ силу специфическихъ условій формированія, о чемъ какъ-нибудь въ другой разъ, если будетъ интересно, — не въ такой степени, но продуктъ труда духовенства. Здѣсь ситуація измѣнилась, но какъ — мнѣ ясно не до конца. По крайней мѣрѣ того мощнаго роста, который былъ въ РИ, СССР уже не знаетъ.

Собственно, пессимизмъ отсюда.

Mar. 2nd, 2008

...Отъ себя скажу, что идея творческой школы со свободной атмосферой (разумную критику соотвѣтствующихъ записей см. здѣсь[3]) непріемлема для меня какъ практикующаго педагога (просто не сталъ бы въ такой работать), но не кажется безсмысленной и заслуживающей отверженія въ рамкахъ цѣльной и разумной системы — гдѣ много для чего мѣсто бы нашлось, потому что дѣти разныя. Въ школѣ самоопределѣнія Тубельскаго нельзя было, какъ мнѣ представляется, получить какихъ-то достойныхъ знаній, но далеко не фактъ, что дѣти, которыя лѣчили въ ней свои душевныя раны, получили бы эти знанія гдѣ-либо еще. Если брать соціальную составляющую, то, конечно, опасность, о которой говоритъ maria_gorynceva, весьма велика, но хочется, наконецъ, чтобъ ни школа, ни общество не были у насъ въ цѣломъ созвѣздіемъ казармы и концлагеря, чтобы они были уютнѣе и для чудаковъ. Конечно, смягченіе нравовъ намъ въ обозримой перспективѣ не грозитъ, но все же, все же, все же...

Однако было бы убійственно широко распространять эту практику. Такія школы должны быть маргинальнымъ отвѣтвленіемъ системы, а не ея ядромъ.

Mar. 23rd, 2008

Замѣтки на поляхъ.

Собственно, основной вопросъ образовательнаго проектированія, при желаніи уйти отъ однообразія, — является ли каждый типъ школы надстройкой надъ нѣкоимъ общеобязательнымъ минимумомъ или совершенно самостоятельнымъ, не оглядывающимся на другіе. Педагогическая мысль работаетъ въ основномъ въ рамкахъ перваго подхода. Мнѣ болѣе плодотворнымъ кажется второй.

[3] URL: http://maria-gorynceva.livejournal.com/53330.html.

А къ исторіи преподаванія россійской словесности еще придется вернуться. Пока — бѣгло и тезисно, безъ цитатъ.

Многоплановая эмансипація:

1) Русской риторики — отъ риторики латинской. А вѣдь на раннемъ этапѣ это часто — личная унія. Тотъ же пресловутый магистръ Яремской.

Поскольку дворянамъ латинскій языкъ труденъ, тамъ эмансипація отъ французской риторики.

Логика спора такая: учиться надо на совершенныхъ образцахъ, а вашей русской словесности еще и нѣтъ — такъ если презирать ее, и никогда не будетъ.

2) Исторіи литературы — отъ риторики.

Кстати: когда совершилось? Гречъ? Мерзляковъ — еще чистая риторика, безо всякой исторіи.

А потомъ пошло-поѣхало. Такъ и до общественнаго значенія литературы докатились :)

3) Русской литературы — отъ русскаго языка.

Это, конечно, производная антириторическаго процесса. Если цѣлью обученія ставить владѣніе языкомъ, то и словесность подчиняется этой задачѣ.

Sep. 4th, 2008

Съ подачи лжеюзера *** прочелъ нѣсколько матеріаловъ электроннаго журнала «Скепсисъ», прежде всего касательно Православія въ школѣ. Сами по себѣ эти матеріалы неубѣдительны (авторы Чернышевскаго объявляютъ классикомъ русской литературы, культуру русскую считаютъ свѣтской и существующей не то съ XVI, не то съ XVIII в. и въ своей логикѣ дѣлать это вынуждены), но при этомъ и забавны: упрекая сторонниковъ введенія ОПК въ томъ, что тѣ маскируютъ Законъ Божій подъ «свѣтскій» предметъ, сами они прибѣгаютъ къ еще болѣе изощренной маскировкѣ (возможно, неосознанной), называя свое атеистическое міровоззрѣніе «научнымъ». Но не такой ужъ неосознанной, на самомъ дѣлѣ, — хотѣлось бы столкнуться хотя бы съ ритуальнымъ сожалѣніемъ по поводу того, что въ странѣ побѣдившаго соціализма атеизмъ въ воспитаніи навязывался въ открытую. Нѣтъ, такихъ сожалѣній мы не обнаружимъ, напротивъ, — эта эпоха мыслится какъ золотой вѣкъ.

На самомъ дѣлѣ, конечно, образованіе безъ міровоззрѣнческой под-

кладки невозможно, и мы сталкиваемся съ обычной проповѣдью атеистическаго образованія — для меня, какъ и для всѣхъ православныхъ, очевидно, непріемлемаго. Пропагандируемый въ школѣ атеизмъ не такъ ужъ страшенъ, поскольку школа какъ система окончательно утратила остатки авторитета, и таковымъ могутъ обладать лишь отдѣльные учителя. Но тѣмъ не менѣе говорить своему ребенку съ достаточной регулярностью «то, что вамъ разсказали въ школѣ, полная чушь», навѣрно, неправильно (хотя и придется).

Но справедливо одно: ОПК или ЗБ въ обязательномъ видѣ ничѣмъ, кромѣ какъ упроченіемъ позицій атеизма, обернуться не могутъ. Такъ что скептики, будь они умнѣе, должны бы эти идеи всячески поддерживать. А православнымъ ужъ во всякомъ случаѣ не стоитъ настаивать на общеобязательномъ характерѣ этой дисциплины.

Sep. 11th, 2008

Кстати: пока въ школьной программѣ присутствуетъ Л. Н. Толстой, ни о какой клерикализаціи русскаго образованія говорить невозможно.

Oct. 8th, 2008

...Исходя изъ обычной житейской логики, у университетовъ нѣтъ шансовъ обладать хоть сколько-нибудь сноснымъ преподавательскимъ составомъ. Бездарныхъ людей больше, чѣмъ талантливыхъ, и объединившіеся въ группу первые меньше всего заинтересованы въ томъ, чтобъ рядомъ былъ кто-то, на чьемъ фонѣ они смотрѣлись бы не слишкомъ блистательно. Къ этому прибавляются соображенія расовыя, политическія, міровоззрѣнческія. Нормальная ситуація — когда научный коллективъ образуетъ собой боевую сплоченную единицу, объединенную не столько научными интересами, сколько общей научной импотенціей и общими взглядами. Либо (если исходная ситуація не позволила одной группѣ править самовластно) нѣсколько такихъ боевыхъ единицъ. Это при университетской автономіи.

Почитайте хотя бы воспоминанія Модестова — о томъ, какъ для интересовъ, не выходящихъ изъ круга упомянутыхъ, кіевская профессорская корпорація губила историко-филологическій факультетъ. Одинъ изъ моихъ учениковъ, самъ выпускникъ физфака, описалъ постперестроечную ситуацію на мехматѣ слѣдующими словами: тамъ смѣняли другъ друга у власти семиты и антисемиты, и въ результатѣ не осталось профессоровъ, способ-

ныхъ прочесть на должномъ уровнѣ нѣсколько ключевыхъ курсовъ. Если даже преувеличеніе, думаю, тенденція такая была. Господи, а какимъ сплоченнымъ фронтомъ выступаютъ марксистскія бездарности въ западныхъ университетахъ! Мнѣ жаловалась госпожа Изабель д'Андья, что въ Сорбоннѣ католикъ не можетъ стать профессоромъ по французскому Средневѣковью.

Кромѣ университетской автономіи есть бюрократія. Она по опредѣленію исходитъ изъ критеріевъ формальныхъ и содержательно руководить наукой не можетъ.

Какъ выходили изъ этого тупика у насъ? До революціи была такая фигура, какъ попечитель (аристократъ, вліятельный, не изъ научныхъ круговъ и стоящій на космической высотѣ надъ профессорскими дрязгами, съ другой же стороны — имѣющій непосредственный доступъ къ Императору и сводящій количество рукопожатій между Императоромъ и профессоромъ до двухъ). Это не ученый, а умный человѣкъ свѣта, знающій людей, по инстинкту способный отличить шарлатана отъ квалифицированнаго спеціалиста и тѣмъ самымъ преодолѣть какъ формализмъ бюрократическаго подхода, такъ и сплоченное сопротивленіе профессорской корпораціи притоку свѣжихъ силъ. Схема, которую я рисую, конечно же, идеальна, однако она нѣсколько разъ осуществлялась — потому такъ велики заслуги передъ русской наукой Михаила Никитича Муравьева и графа Сергѣя Григорьевича Строганова. Второй относился къ высшей аристократіи, первый занималъ исключительное положеніе какъ любимый въ дѣтствѣ наставникъ Императора, пользовавшійся его полнымъ довѣріемъ.

Значитъ ли это, что я даю рекомендаціи? Нѣтъ, конечно же, ибо если что совершенно непримѣнимо сегодня, то какъ разъ этотъ рецептъ.

Oct. 16th, 2008

Школьныя занятія моего племянника все больше склоняютъ къ мнѣнію, что преподаваніе русскаго языка въ начальной школѣ (кромѣ, можетъ быть, нерусскихъ дѣтей, но это — отдѣльный вопросъ) слѣдуетъ запретить.

Думаю, въ средней тоже.

Dec. 4th, 2008

Современное наше филологическое образованіе — это вещь совершенно безумная и мало куда годная (имѣю въ виду МГУ и РГГУ, относи-

тельно прочихъ утверждать не буду). Въ качествѣ минимальнаго требованія къ выпускникамъ нужно предъявлять хорошее знаніе по крайней мѣрѣ двухъ новыхъ языковъ и одного древняго, + важнѣйшей литературы на этихъ языкахъ; оффиціальныя же программы, понимая, что дотянуть до этой планки онѣ не могутъ, сильно мѣшаютъ сдѣлать то же самое студентамъ въ индивидуальномъ порядкѣ.

Какой смыслъ имѣетъ массированное изученіе зарубежной литературы въ переводахъ? Дѣтишекъ пріучаютъ пользоваться суррогатами, разъ, и читать очень много, глотать не разжевывая, нарушая всѣ законы воспріятія прекраснаго — два. Есть еще всякая дрянь типа исторіи партіи или что тамъ ее замѣнило, а кромѣ того, пятая колонна Кащенки — каѳедры теорлита. Такъ что примѣрно половину студенческаго времени отбираютъ предметы скорѣе просто вредные.

Хорошо, а конструктивныя предложенія? Не знаю. Нормальное филологическое образованіе, imho, должно опираться на другую школу — съ большей долей и съ лучшимъ качествомъ иностранныхъ языковъ. Нужно создать нѣсколько такихъ школъ — и мягко ограничить пріемъ изъ другихъ мѣстъ. Уже старшеклассниковъ нужно пріучать читать художественныя произведенія на иностранныхъ языкахъ, а на филфакѣ — продолжать, расширяя кругъ и увеличивая объемы.

Но если школьное образованіе подтянуть нельзя, программы все равно должны мѣняться въ эту сторону: избавляться отъ балласта и предпочитать немного подлиннаго обильному суррогату.

UPD. Собственно, какъ фатальные недостатки я разсматриваю практически то, чѣмъ гордится русское филологическое образованіе.

Jan. 18th, 2009

...Если бъ сравнивать университеты поручили мнѣ, меня это весьма затруднило бы. Прежде всего потому, что, когда ихъ задумывали, это происходило по принципу «цѣлое больше суммы своихъ частей». Расположеніе нѣсколькихъ факультетовъ подъ одной крышей должно было обезпечивать дополнительный педагогическій эффектъ, или я ошибаюсь? Для своей молодости ничего подобнаго не помню — математику лингвистамъ могутъ преподавать люди съ мехмата, а исторію остальнымъ — съ истфака, но пригласить ихъ на постоянной основѣ кто жъ мѣшалъ? А историки, наоборотъ, избѣгали сихъ преимуществъ — многое у нихъ должны бы вести филологи, но они предпочитали обходиться своими силами (что хуже). Но — въ любомъ случаѣ — большой городъ даетъ

возможность укомплектовать штатъ безъ особыхъ проблемъ.

Если это такъ, вопросъ о сравненіи университетовъ теряетъ смыслъ. Пусть въ университетѣ А сильнѣе физическій и химическій факультеты, а въ В — филологическій и историческій; предположимъ, что (условно) юридическій плохъ и тамъ, и тамъ, а философскій — посредственный. Какой изъ двухъ лучше? И не правильнѣе ли будетъ сравнивать факультеты?

Еще одно. МГУ наплодилъ много факультетовъ коммерческаго характера. Естественно, сейчасъ они сильно снижаютъ средній уровень. Но впослѣдствіи они могутъ набраться силъ, а какой-то изъ старыхъ, напротивъ, ихъ утратить.

Осмысленно ли сравненіе университетовъ какъ единаго цѣлаго и какъ его осуществить?

Jan. 25th, 2009

To bell or not to bell.

Это я опять о школѣ Тубельскаго.

Недавно вызвалъ очередную волну эмоцій и школьныхъ размышлизмовъ одинъ текстъ юзера, коего — въ силу специфическаго подзаголовка его дневника — я не могу ни назвать, ни зафрендить, ни на него сослаться. Суть размышлизмовъ была въ томъ, что изъ средней школы ученикъ не выноситъ практически ничего, ибо впихиваютъ насильственно; зато вотъ есть хорошая школа, а именно Тубельскаго, гдѣ дѣтишки выбираютъ по желанію etc. Ну и ссылокъ было накидано — на глубокомысліе въ томъ же вкусѣ въ основномъ.

Меня въ этой ситуаціи удивляетъ одно. Если эта школа дѣйствительно такъ хороша и въ остальныхъ учатся изъ-подъ палки и не выучиваютъ ничего, а тамъ учатся изъ интереса и все усваиваютъ, выпускники этой школы должны быть внѣ конкуренціи на всѣхъ поприщахъ общественной жизни. И вотъ, любопытно — а что на самомъ дѣлѣ съ ними происходитъ? Кто-нибудь сталкивался съ ними? Есть наблюденія?

P. S. Я очень высоко цѣню этотъ школьный типъ, но только какъ маргинальный и только въ его исконномъ качествѣ — съ задачей дать перекантоваться тѣмъ, кому ужъ слишкомъ трудно въ обычной школѣ.

Feb. 17th, 2009

Хотѣлъ написать и свою маленькую реплику о круазадѣ высшихъ чиновъ образовательнаго вѣдомства противъ началъ анализа, и понялъ,

что сдѣлать это чрезвычайно трудно. Я не знаю въ достаточной степени исторію совѣтской математической программы. Когда были введены въ программу производныя и интегралы? Мнѣ казалось, что это связано съ колмогоровскими реформами середины 60-хъ гг., но подтвержденія при поверхностномъ поискѣ я не получилъ (матеріаловъ много, но все больше объ учебникахъ для талантливыхъ дѣтей, это очень интересно, но сейчасъ важно другое). Соотвѣтственно до введенія что было — элементы комбинаторики?

Но нѣсколько тезисовъ все-таки выскажу.

1. Нѣтъ возраженій противъ мысли, что начала анализа нужны не всѣмъ дѣтямъ. Но дальше нуженъ конкретный профессіональный разговоръ о томъ, какъ и какая программа вліяетъ на очень разныхъ дѣтей, кому изъ нихъ что полезно и вредно. Это серьезный профессіональный разговоръ, и не въ форматѣ блогосферы его вести. Хотя и то сказать: боюсь, и не съ упомянутыми чинами-крестоносцами.

2. Мнѣ кажется довольно наивнымъ представленіе, будто математику у насъ преподаютъ совершенно неправильно, а вотъ если... Нѣтъ никакихъ «если». Преподаваніе математики — профессія массовая, и слѣдить можно за тѣмъ, чтобы ученикъ попалъ къ достойному его учителю, а учитель получилъ достойнаго ученика (что и пытался дѣлать Колмогоровъ, если я правильно понялъ). Критики традиціоннаго преподаванія (точнѣе, одинъ изъ оныхъ) назвалъ дубовымъ принципъ движенія отъ простаго къ сложному. Мнѣ, напротивъ, этотъ принципъ для преподаванія представляется фундаментальнымъ. Любаго.

3. Не нужно экстраполировать на массу свой личный опытъ. Мнѣ этотъ раздѣлъ программы былъ интересенъ; основныя положенія я помню до сихъ поръ. Но и комбинаторика была бы мнѣ интересна. Впрочемъ, умолкаю — и такъ расписался на пустомъ мѣстѣ.

May. 1st, 2009

Самая вздорная педагогическая мысль, которая когда-либо приходила въ голову людямъ, — собрать для обученія большое количество дѣтей въ одномъ мѣстѣ. Ребенокъ въ обществѣ взрослыхъ подражаетъ поневолѣ имъ, а собранныя вмѣстѣ дѣти подражаютъ другъ другу; чему тутъ научишься?

Эта закономѣрность хорошо видна и на примѣрѣ попугаевъ, которыхъ хотятъ научить разговаривать.

Возможно, я уже это писалъ.

Nov. 9th, 2009

...Но относительно образованія могу сказать со знаніемъ дѣла — нѣтъ такой мыслимой политики, которая могла бы спасти его отъ развала.

У насъ, насколько могу понять, постепенно произошелъ переходъ отъ обучающаго обученія къ констатирующему. Такъ преподавателямъ удобнѣе, поскольку школьники нуждаются въ репетиторскихъ услугахъ. Это, конечно, тенденція, и тенденція не быстрая; та форма, которую мы имѣемъ, — переходная, но понятно, отъ чего и къ чему этотъ переходъ. Дѣйствовать иначе педагоги разучились и — боюсь — не смогутъ, даже если захотятъ. И никакія финансовыя вливанія — равнымъ образомъ какъ и репрессіи — не помогутъ.

Nov. 21st, 2009

...Ловушка, которую комми разставляютъ оппонентамъ въ области образованія, заключается въ слѣдующемъ. Онѣ интересуются происхожденіемъ оппонента (комиссарская закалка, что подѣлаешь!) и — въ зависимости отъ отвѣта — выбираютъ одну изъ двухъ реакцій:

1. Ахъ ты скотина неблагодарная! Да тебя тогда на порогъ гимназіи не пустили бы, а СССР далъ тебѣ все!

2. Ахъ ты скотина подлая! Да ты не пускалъ рабочихъ и крестьянъ на порогъ гимназіи — и хотѣлъ бы, чтобъ вѣчно было такъ.

Съ точки зрѣнія марксизма (для коего, напомню, соціальное происхожденіе опредѣляетъ сознаніе) тутъ все вѣрно. Но что тутъ вѣрно на самомъ дѣлѣ?

Всего-навсего одно обстоятельство. Человѣку свойственно трудиться на благо свое, семьи и дѣтей, а не бѣдствующихъ негровъ тропической Африки; это моральная норма, и только это и обезпечиваетъ желаніе трудиться. Но другая сторона такого подхода — желаніе закрѣпить за дѣтьми достигнутые результаты. Для себя мы заинтересованы въ мобильности общества, чтобъ прорываться вверхъ; для дѣтей — въ его стабильности, чтобъ ихъ не спихнули. Не всѣ конечно «мы», но болѣе амбиціозная и талантливая часть общества.

Наслѣдованіе же качествъ ничѣмъ не гарантировано. Потому старыя состоянія и титулы рано или поздно достаются никчемнымъ наслѣдникамъ. И это чрезвычайно вредно для образовательной системы — это постоянная угроза для элитныхъ типовъ образованія. Какъ до опредѣленной степени ее нейтрализовать (полностью ликвидировать невозможно) — это вопросъ отдѣльный.

Можно было бъ выслушивать претензіи комми въ этой области, если бъ онѣ сами продемонстрировали что-то иное. Но карьеры Василія Сталина и Кимъ Ченъ Ира говорятъ, что краснымъ это свойственно не меньше, чѣмъ всѣмъ прочимъ.

Все остальное — ложь. И взгляды человѣка не связаны съ его соціальнымъ происхожденіемъ, и старое русское образованіе нельзя упрекнуть въ томъ, что оно слишкомъ плохо играло роль соціальнаго лифта. Кромѣ того, важны не только цифры, но и тенденціи; а онѣ говорятъ, что и доля грамотныхъ, и доступность образованія для низшихъ слоевъ населенія росли такъ, что революція не ускорила этотъ процессъ. Только понизила качество.

Да, еще. О «благодарности» комми разсуждаютъ съ такой же охотой и частотой, какъ жуликъ — о честности. Но ихъ благодарить, право же, не за что.

Jan. 16th, 2010

Еще о школѣ — чему въ ней учили (учатъ?).

Сейчасъ попытаюсь публично описать объемъ и характеръ знаній, усвоенныхъ мною въ школѣ. Дальше — длинное и нудное.

1. Предметы, усвоенные въ полномъ объемѣ.

— Французскій языкъ. Сейчасъ знаю, конечно, лучше, чѣмъ къ моменту выхода изъ школы, но уровнемъ обязанъ ей.

— Математика. Не помню, конечно, формулу тангенса двойнаго угла и производной частнаго двухъ функцій, но въ основномъ то, что училъ, осталось; провести урокъ математики (послѣ поверхностной подготовки) мнѣ было бы значительно проще, чѣмъ по русскому языку.

2. Предметы, усвоенные помимо школы.

Весь гуманитарный циклъ — исторія, литература, русскій языкъ, обществовѣдѣніе. Послѣднее представляло (представляетъ?) собой несусвѣтную ерунду, коей я сознаніе не осквернилъ; смѣю думать, что мои знанія по міровой литературѣ и исторіи побольше школьныхъ, но, съ одной стороны, есть вещи, о которыхъ я забылъ все школьное и не знаю ничего изъ иныхъ источниковъ (напр., исторія Африки и Китая), но вотъ правила русскаго языка какъ не училъ тогда, такъ и не усвоилъ теперь — за полной ненадобностью. Такъ что русскій языкъ можно бы перенести въ слѣдующій раздѣлъ, но въ немъ я чувствую себя по-хозяйски, а къ естественнымъ наукамъ это — увы — не относится.

3. Неусвоенные предметы.

Физику я помню на примѣрно такомъ уровнѣ — въ законѣ Ома рѣчь идетъ о сопротивленіи, силѣ тока и напряженіи, что-то тамъ другъ на друга дѣлится, что-то умножается, но что — безъ мощнаго интеллектуальнаго усилія не вспомню. Механику — нѣсколько лучше (ненамного), астрономію — совсѣмъ никакъ. По химіи примѣрно помню, какъ выглядитъ таблица Менделѣева, что-то про металлы, инертные газы, валентность (о ней узналъ не изъ школы), самыя общія и отрывочныя свѣдѣнія о кислотахъ, щелочахъ и соляхъ, помню, что органическая химія состоитъ изъ углерода, кислорода и водорода, ну, напрягшись, вспомню формулу метана и этиловаго спирта — и это все. Съ біологіей — забавнѣе: тѣ генетическія задачки, которыя тамъ были, можно рѣшать на одной математикѣ (это относится, впрочемъ, и къ физическимъ, и къ химическимъ), но — опять-таки на школьномъ уровнѣ — я могу объяснить, почему у темноволосыхъ родителей можетъ появиться бѣлокурый ребенокъ, но не наоборотъ; застряло что-то изъ терминологіи устройства клѣтки (митохондріи, вакуоли), что-то изъ фазъ клѣточнаго дѣленія (профаза, метафаза, анафаза — но если я и смогу выстроить ихъ въ правильной послѣдовательности, то благодаря греческому языку, а не біологіи), кое-что изъ описаній (о существованіи семейства пасленовыхъ и родствѣ помидоровъ и картошки безъ школы не подозрѣвалъ бы). Съ географіей — примѣрно то же самое, но въ опредѣленныхъ масштабахъ она мнѣ нужна — для того, чтобы знать, гдѣ Тоскана, а гдѣ Тюрингія. Она въ промежуткѣ между вторымъ и третьимъ.

Поскольку я учился въ спецшколѣ, гдѣ недѣльный французскій занималъ въ суммѣ учебный день, а съ математикой это происходило во всѣхъ школахъ Россіи, суммарно можно оцѣнить КПД какъ 50 %.

Juventus

Jan. 31st, 2010 at 12:09 PM

...Три замѣтки на поляхъ, не слишкомъ и связанныя другъ съ другомъ.

1. Аналогіей можно было бы считать XV в. — Гутенбергова информаціонная революція, паденіе Константинополя, открытіе Америки. Это въ свое время Данилевскій искусно сопоставилъ. Можно доба-

вить — чуть раньше, правда, — порохъ и артиллерію. И посмотрѣть измѣненія.

2. Какъ-то — лѣтъ пять тому назадъ — былъ на урокѣ въ одной частной школѣ. Учительница объясняла дѣтямъ, что P.S. — «продолженіе слѣдуетъ». Ученики поправляли: post scriptum. Учительница стояла на своемъ.

3. Ну и, наконецъ, кумушкѣ Фильтріусу стоитъ оборотиться на себя. Мнѣ трудно долго подрядъ читать одинъ и тотъ же длинный текстъ. Въ сборникѣ, о которомъ я недавно давалъ ссылку, я обычно длинныя статьи прочитывалъ за два раза — при этомъ читая двѣ или три одновременно. Мышленіе у меня во многомъ ассоціативно; я люблю книги съ картинками (старыя, разумѣется, и со старыми картинками). Кстати, и длинныя записи въ LJ я читаю рѣдко — и съ тѣмъ меньшей вѣроятностью, чѣмъ больше въ нихъ художественности.

Feb. 6th, 2010

...Противопоставленіе казеннаго и частнаго/общественнаго оказывается неожиданно сложнымъ. Именно потому, что должно разсматриваться въ двухъ плоскостяхъ. Напр., когда рѣчь идетъ объ МФТИ, можно ли считать, что это частная (общественная) иниціатива, несмотря на государственный характеръ вуза? Полагаю, что нѣтъ, потому что заказчикъ кадровъ — ВПК.

Для проясненія мысли сформулируемъ полюса. На одномъ — небольшое учебное заведеніе для любопытной молодежи, открытое частнымъ лицомъ и не оріентированное на непосредственныя потребности государства (напр., если я заведу филологическую школу для любителей поэзіи XVIII в. и приглашу спеціалистовъ читать курсы). На другомъ — школа, открытая по иниціативѣ государственнаго функціонера для нуждъ его вѣдомства (школа рабочихъ-металлурговъ или инженерный вузъ). Признакъ общественной пользы не работаетъ, поскольку общественно полезно любое качественное образованіе; филологія не меньше, чѣмъ инженерное дѣло. Пути распространенія пользы разные — прямые или косвенные, но это роли не играетъ.

Но и въ казенномъ учебномъ заведеніи можно прекрасно удовлетворять любопытство, не думая о казенныхъ нуждахъ (что, собственно, я въ свое время и дѣлалъ).

Второе противопоставленіе: любопытство и карьера. Въ томъ обсужденіи оно оказалось для меня значимымъ; а между тѣмъ и то и другое

относится къ частно-общественной сферѣ; «огосударствливается» карьеризмъ тогда, когда есть желаніе добиться жизненнаго успеха на поприщѣ государевой службы — это уже выходитъ за рамки образовательной проблематики.

А можно ли, напримѣръ, по критерію «любопытства» противопоставлять Англію и Францію? Ихъ образовательныя системы противоположны; ничего похожаго на public schools — костяка англійскаго воспитанія — во Франціи нѣтъ, и доминированіе государства безраздѣльно. Но разница въ количествѣ и качествѣ интеллектуальнаго продукта, если она и есть, много ниже разницы между типами образованія.

Можно было бы разсмотрѣть случай школы-гимназіи № 610, но буквъ много и безъ того.

Предварительный выводъ: взаимоотношеніе частнаго, общественнаго и казеннаго въ образовательной системѣ — результатъ историческаго развитія, имѣющій лишь косвенное и не слишкомъ значительное вліяніе на собственно образовательную систему.

Apr. 22nd, 2010

Интересная реплика о законодательныхъ новеллахъ въ образованіи.

Лѣвая реакція предсказуема и потому не слишкомъ интересна.

Какъ и авторъ первой процитированной записи, я поостерегся бы давать какіе-то прогнозы. Непонятны намѣренія, еще менѣе понятна практика, которая изъ этого можетъ вытекать. Пока скажемъ одно: если государство честно опредѣлитъ тотъ минимумъ, который оно требуетъ и соглашается оплачивать, и не будетъ притязать на опредѣленіе того, что оно оплачивать не собирается, это станетъ для образовательной системы не слишкомъ большимъ, но вполнѣ реальнымъ шансомъ. Поскольку въ современномъ среднемъ образованіи, кромѣ иностранныхъ языковъ и математики, все лишнее — либо по ненужности, либо по качеству преподаванія. По второму критерію, впрочемъ, и иностранные языки лишніе (хотя они очень нужны). Большая часть вакуума будетъ заполнена шарлатанствомъ самаго худшаго пошиба, и это предвидѣть нетрудно (бороться съ нимъ — много труднѣе); но тогда появится возможность конструктивной работы для тѣхъ немногихъ школъ, гдѣ шарлатанство не привьется…

May. 17th, 2010

Въ полученіи образованія не нужно помогать богатымъ — понятно почему. Не нужно помогать бѣднымъ — бѣдные нацѣлены на собственный соціальный рывокъ, а не на общее благо (признаю исключенія, на которыя не распространяется моя рекомендація). Имѣетъ смыслъ помогать только среднему классу.

Jun. 16th, 2010

Въ моей маленькой уютной гимназіи былъ семинаръ по проектно-изслѣдовательской дѣятельности. На первый день милостію Божіей не попалъ; сегодня пришлось высидѣть, и — надо сказать — впечатлѣніе тяжелое.

«Въ царствованіе сумасшедшей памяти императора Павла командиръ одного изъ артиллерійскихъ полковъ, генералъ-майоръ Каннабихъ, читалъ лекціи тактики во дворцѣ; значительнѣйшія лица въ государствѣ и въ томъ числѣ фельдмаршалъ князь Николай Васильевичъ Рѣпнинъ, желая угодить государю, являлись слушать эти лекціи. <...> “Э, когда командуютъ: повзводно направо, офицеръ говоритъ коротко: во; э, когда командуютъ: повзводно налѣво, то просто: на-лѣво. Офицеръ, который тутъ стоялъ, такъ эспонтонъ держалъ и такъ маршировалъ; и только всего, и больше ничего” и т. д. Этотъ <...> генералъ подписывалъ следующимъ образомъ билеты увольняемыхъ въ отпускъ рядовыхъ: “Всемилостивѣйшаго Государя моего генералъ-майоръ, св. Анны I степени и анненской шпаги, табакерки съ вензелевымъ изображеніемъ Его Величества, брилліантами украшенной, и тысячи душъ кавалеръ”».

Съ 10 до 16 часовъ (правда, съ перерывомъ) взрослымъ и неглупымъ людямъ, въ общемъ-то, и съ педагогическимъ стажемъ, разсказывали, что въ работѣ должны быть вступленіе, заключеніе, приложенія, терпѣливо разъясняли, какъ правильно оформлять ссылки, что такое тезисы и рецензія, какимъ шрифтомъ и кеглемъ все это дѣлать, какія должны быть поля, какъ, создавъ шаблонъ, «отходить отъ шаблона»...

У меня такое впечатлѣніе, что разсказчики (извѣстная московская школа въ лицѣ видныхъ представителей) отнеслись къ этому дѣлу въ духѣ карго-культа. Взяли изъ взрослыхъ диссертацій госты, оформленіе, актуальность (хорошо хоть догадались не брать научную новизну), разницу между объектомъ и предметомъ, теорію, методологію и все, что портитъ кровь — какъ назойливыя мухи — настоящимъ изслѣдовате-

лямъ. Собственно рабочую часть взять не догадались, да и не смогли, потому что изслѣдованію долженъ учить практикующій изслѣдователь; а къ числу таковыхъ школьные учителя относятся чрезвычайно рѣдко. До конца я, конечно, не понялъ, скрываютъ они свои know how (кому охота плодить конкурентовъ, хотя бы и за деньги) или же просто таковыхъ не имѣютъ. Скорѣе второе — темы, которыя мелькали въ обсужденіяхъ, по размаху чуть пошире средней докторской диссертаціи, а такихъ настоящій руководитель школьнику никогда не дастъ.

Собственно, эти обстоятельства и опредѣляютъ мой пафосъ — если онъ и осуждающій, то далеко не въ первую очередь. Непріятно, что безсмыслица и формалистика не только идутъ сверху — педагогическое сообщество само ихъ возпроизводитъ, и съ великой готовностью. Въ павловское время, кромѣ Каннабиховъ, были Суворовы и Багратіоны; сейчасъ, конечно, тоже не всѣ Каннабихи.

Кстати, вспоминаю, когда пробовалъ въ педагогической средѣ дѣлиться опытомъ, воспринятъ онъ абсолютно не былъ. И, судя по высказаннымъ ко мнѣ претензіямъ, насколько я ихъ помню, какъ разъ такой курсъ прошелъ бы на ура. Собственно, и не знаю, какъ къ этому относиться: мнѣ конкуренты тоже нужны не больше другихъ.

Oct. 13th, 2010

Какъ вы думаете, въ воспитаніи — индивидуальномъ и народномъ — стоитъ преимущественно развивать сильныя стороны, оставивъ слабости и недостатки въ пренебреженіи, или, наоборотъ, стараться преодолѣть ихъ въ первую очередь?

Напримѣръ, если русскій народъ больше по своей природѣ склоненъ къ точнымъ и естественнымъ наукамъ, нежели къ гуманитарнымъ, а въ гуманитарныхъ — больше къ исторіи, чѣмъ къ филологіи и философіи, слѣдуетъ ли забросить филологію (совѣтскій путь) или, напротивъ, настаивать на филологическомъ дисциплинированіи ума (подходъ РИ)?

Dec. 19th, 2010

Сейчасъ довольно часто въ блогахъ ссылаются на очередное интеллектуальное достиженіе едра — программу реформъ образованія. Это сокращеніе количества предметовъ до девяти, введеніе въ качестве основныхъ — физкультуры и патріотизма, а также интегрированіе соотвѣтствующихъ курсовъ въ единый предметъ — естествознаніе.

Понятное дѣло, можно это комментировать какъ очередные размышлизмы Кифы Мокіевича — сами по себѣ время, масштабъ и привычка къ дрыгоножеству похоронятъ этотъ проектъ, какъ благополучно тѣ же самые факторы похоронили проектъ двѣнадцатилѣтней школы. Но въ принципѣ какъ-то охарактеризовать такія новаціи возможно.

I. Изъ трехъ пунктовъ два — разумны. Увеличеніе количества предметовъ — процессъ самъ по себѣ для школы разрушительный. Я много писалъ о недостижимости всеобуча, повторяться не буду (ссылки на мои опусы, если кому интересно, собраны въ одномъ мѣстѣ). Предметъ, преподаваемый два часа въ недѣлю, въ пятидесяти процентахъ случаевъ безполезенъ, а преподаваемый одинъ часъ — вреденъ. Такъ что сокращеніе количества предметовъ и интеграцію естественныхъ наукъ можно привѣтствовать — правда, съ двумя существенными оговорками.

1. Если уходитъ что-то безполезное, на его мѣсто лучше поставить что-то полезное (или освободить время для досуга).

2. Проектированіе единой для всѣхъ программы безсмысленно въ любомъ случаѣ — для образовательной системы въ цѣломъ важно, чтобы въ интересахъ соотвѣтствующей молодежи сохранялись (не менѣе школы на малый губернскій и крупный уѣздный городъ) учебныя заведенія съ сильными естественными науками. Математику я не позволилъ бы ослаблять нигдѣ и ни подъ какимъ видомъ.

II. А вотъ попытка воспитывать черезъ школу — глупость откровенная. Давленіе воспитательной системы для того, чтобы быть эффективнымъ, должно достичь такой силы, что объ интеллектуальномъ развитіи можно будетъ забыть.

III. Поскольку содержательно совѣтскую школу не измѣняли, а въ новомъ соціальномъ контекстѣ она неработоспособна и ея разложеніе идетъ независимо ни отъ какихъ мѣропріятій, такая реформа, будь она проведена въ жизнь, можетъ, какъ и всякая другая, не предлагающая цѣлостнаго и разумнаго видѣнія проблематики, имѣть только одно послѣдствіе — разложеніе нѣсколько ускорится. Ненамного, поскольку инерція велика, а разложеніе и такъ видно невооруженнымъ глазомъ.

Jan. 14th, 2011

Страшилка о перспективахъ образованія...

Сказать, чтобъ съ нашимъ образованіемъ дѣлали что-то разумное, никакъ невозможно. Но 1) нельзя сказать, чтобъ совѣтская или современная школа давали ужъ такъ много знаній (по реальному массовому

объему — слегка надстроенная и урѣзанная церковноприходская школа, а не гимназія въ массовомъ варіантѣ и даже не реальное училище), 2) критика школьной физкультуры со стороны властей справедлива, хотя конструктивныхъ предложеній нѣтъ и не будетъ — такъ что опасаться появленія «физически крѣпкихъ» выпускниковъ не приходится тоже и 3) попытки ввести патріотическое воспитаніе могутъ привести только къ росту (не массовому, ибо — некуда) пофигистическихъ настроеній. Въ общемъ-то, эффективность совѣтской пропаганды въ школѣ навѣрно всѣмъ людямъ сопоставимаго съ моимъ возраста и старше памятна; а тутъ на неистребимо совѣтскій стиль всѣхъ властныхъ мѣропріятій накладывается общая неразрѣшимость задачи (для педагоговъ РИ она была тоже не по зубамъ, и самые умные это признавали).

А прогнозъ по этимъ мѣрамъ можно дать такой же, какъ и раньше: чѣмъ радикальнѣе будетъ государственное вмѣшательство въ жизнь школы, тѣмъ сильнѣе ускорится ея распадъ.

Jan. 15th, 2011

Да, еще по поводу русской школы. Къ ней очень подходятъ сейчасъ слова Петра: «легче-де всякое новое дѣло съ Богомъ начать и окончить, нежели старое, испорченное дѣло починивать».

Jan. 15th, 2011

Достопочтенный лжеюзеръ *** излагаетъ свое виденіе школьной проблематики.

Я воздержусь отъ комплиментовъ, поскольку говорить ихъ пришлось бы много. Сначала попробую переформатировать эти тезисы въ болѣе удобный для отвѣта видъ.

1. Управленіе. Министерство образованія управляетъ казенными заведеніями, которыя содержитъ за счетъ государства. Частныя школы вполнѣ независимы отъ министерства, программы и укладъ жизни онѣ формируютъ самостоятельно.

2. Программы. Основное — умѣнія. Знанія подчинены имъ.

3. Школьный укладъ. Пріоритеты — здоровье и человѣчность. Школа должна зарабатывать авторитетъ. Послѣднее, впрочемъ, для насъ неважно, поскольку либо ишакъ, либо шахъ... понятно.

4. Заработокъ учителя долженъ быть высокимъ, поскольку образованіе — одна изъ немногихъ дорогихъ вещей.

Будемъ считать, что заработокъ учителя долженъ быть высокимъ въ томъ числѣ и въ казенныхъ заведеніяхъ. Хотя это ни изъ чего не слѣдуетъ. Но считать, что въ глазахъ *** казенный минимумъ обязателенъ и для частныхъ школъ, у насъ возможности нѣтъ.

Было бы очень хорошо понять, отличаются ли умѣнія отъ оффиціальныхъ компетенцій.

Понятное дѣло, что все сіе — разсужденія въ пользу бѣдныхъ, какъ и пироговскія статьи. Въ томъ же ключѣ будутъ и мои мысли.

Теперь — зазоры и проблемы. Сначала то, что на поверхности.

Какъ совмѣстить рѣшающую роль учителей и родителей съ заявленными пріоритетами умѣній, человѣчности и здоровья? (Ладно, умѣнія и человѣчность — вообще неясно что такое, прочли и забыли. Здоровье — вещь болѣе понятная.) Гдѣ тотъ субъектъ, который будетъ держать пріоритеты? Общественное мнѣніе? Я не сталъ бы на него полагаться. Педагогическій корпусъ? Знающимъ нашу школьную жизнь такое предложеніе покажется забавнымъ. Родители? Они въ здоровьѣ дѣтишекъ по крайней мѣрѣ заинтересованы. Но... Практика показываетъ, что главная бѣда для здоровья — карьерная конкуренція. Если я гуляю, вишу на турникѣ и плаваю, а мой одноклассникъ готовится къ поступленію въ престижный университетъ, при прочихъ равныхъ я ему проигрываю. Такъ что думать надъ проблемой здоровья значитъ взять эту конкуренцію подъ контроль. Это проблема разрѣшимая, но очень сложная.

Возраженіе напрашивается: ты, Леша, протаскиваешь въ видѣ «субъекта» очередной минпросъ, а чѣмъ минпросы занимаются... Знаю. Въ пользу бѣдныхъ, пожалуй, можно будетъ и о минпросѣ.

Второе. Какъ-то въ отвѣтъ на одну мою реплику *** сказалъ мнѣ, что достойные люди полагали — бѣдныхъ нужно учить и лѣчить. Я возвращаю ему этотъ упрекъ. Здоровая образовательная система должна быть соціальнымъ лифтомъ для бѣдныхъ и способныхъ — вообще образованіе опредѣляется тѣмъ, сколько кто можетъ взять, а не кошелькомъ родителей. Не думаю, что это вызоветъ возраженія — скорѣе просто не дошли руки. Но въ рамкахъ либеральной модели безъ точекъ пересѣченія казенной и частной школы этимъ заниматься просто некому — осталось бы полагаться на эфемерную надежду, что родители осознаютъ пользу присутствія и соревнованія &c.

Третье и самое важное. Родителямъ и учителямъ образованіе можно довѣрять лишь въ той ситуаціи, когда въ обществѣ господствуютъ здравыя воззрѣнія на педагогику. Россіи это не слишкомъ свойственно. Либерализмъ въ школѣ играетъ такую же роль, какъ и въ экономикѣ —

онъ нуженъ какъ основа и фонъ, но онъ недостаточенъ. Линейный флотъ, Транссибы и суперколлайдеры — дѣло государства, ни одна ассоціація частныхъ лицъ не будетъ этимъ заниматься, а они тоже нужны. И въ русской школѣ только государство въ состояніи держать пріоритетъ развитія передъ лицомъ общаго для дѣтей и родителей пріоритета карьеры.

Могутъ сказать, что, когда *** пишетъ объ умѣніяхъ, онъ мыслитъ въ томъ же направленіи. Полагаю, что это такъ и есть.

Собственно, когда графъ Дмитрій Андреевичъ Толстой вводилъ ненужные и сложные древнегреческій и латынь какъ непремѣнное условіе обученія въ университетахъ, онъ ровно этимъ — вопреки и дѣтишкамъ, и родителямъ — занимался.

Jan. 22nd, 2011

Ну скажемъ кое-что о стипендіяхъ...

Я не знаю, каковы сейчасъ условія. Въ мое время троечникамъ не платили (у меня въ этомъ отношеніи есть до сихъ поръ не погашенныя претензіи къ одной фигурѣ на родномъ факультетѣ — я мстителенъ). Кстати, если въ мое время я не былъ плохимъ студентомъ изъ-за того, что мнѣ поставила тройку паціентка Кащенки, думаю, и сейчасъ наличіе-отсутствіе троекъ — не рѣшающій показатель. Полагаю все же, что платить не обязательно всѣмъ даже и съ положительными оцѣнками, а тѣмъ, кому имѣетъ смыслъ платить, надо платить больше.

Трудно разсматривать проблему съ точки зрѣнія государственныхъ интересовъ. Государства у насъ нѣтъ, и, слѣдовательно, интересовъ у него — тоже. Въ одномъ отношеніи оно, отсутствующее, удивительно щедро — даетъ молодымъ людямъ образованіе (иногда неплохое) и позволяетъ уѣзжать, дотируя такимъ образомъ небѣдныя страны и людей, къ судьбѣ этого государства вполнѣ равнодушныхъ. Я не хотѣлъ бы мѣнять этотъ порядокъ — именно потому, что на этой территоріи человѣческая жизнь въ обозримой перспективѣ невозможна, а если кто-то хочетъ ея добиться, могу только пожелать удачи. Такъ что всѣ разсужденія нужно сопровождать формулировкой «если бы государство существовало» (что, на мой взглядъ, нереально).

Ну такъ вотъ, 1) платить нужно тѣмъ, кому деньги дѣйствительно нужны и кто будетъ приносить общественную пользу. Можно сразу исключать денежныя спеціальности: на всѣхъ юридическихъ и экономическихъ факультетахъ не платить ничего. Сдѣлать исключеніе — и то

только для экономистовъ, а не для юристовъ — для небольшой группы студентовъ (скажемъ, норматив — не свыше процента) съ обязательствомъ работать впослѣдствіи въ экономической наукѣ (кстати, есть ли у насъ такая? или перепѣвы западныхъ концепцій?). На остальныхъ спеціальностяхъ можно придумать механизмы не платить тѣмъ, кто въ этомъ не нуждается; подробнѣе не буду. Плата стипендіи должна была бы быть связана съ обязательствами (распредѣленіе — еще дореволюціонный механизмъ).

2) Тѣмъ, кому платишь, нужно платить столько, чтобъ можно было кое-какъ просуществовать. Я не думаю, что хотя бы на младшихъ курсахъ слѣдуетъ работать; пробѣлы въ подготовкѣ будутъ ужасающими. Конечно, мы имѣемъ очень плохую школу, которая не даетъ нужныхъ знаній и на десятую долю сравнительно съ потребностями, и улучшеніе въ этой сферѣ (нереальное, разумѣется) позволило бы что-то отыграть и съ вузами. Сейчасъ я бы опредѣлилъ размѣръ стипендіи въ Москвѣ въ 10 тыс. руб., въ Петербургѣ — 8, въ областныхъ центрахъ — 5–6. Нужно, конечно, чтобъ были частные фонды (Потанинъ, кажется, что-то подобное дѣлаетъ); но на это надежда тоже плоха. Это максимальная ставка, для тѣхъ, кто завѣдомо пойдетъ въ науку и чего-то въ ней добьется; но минимальная должна быть не меньше $^2/_3$ отъ этой цифры.

Такъ что: платить не всѣмъ, а отъ никого (юристы) до примѣрно половины (физики-математики), платить значительно больше и связывать эти выплаты съ обязательствами.

Ну и вѣчный рефренъ: разговоры объ образованіи — разговоры въ пользу бѣдныхъ.

Jan. 29th, 2011

Хочу еще спросить многочисленныхъ оппонентовъ: ну вотъ я люблю Хераскова, но нѣтъ у меня потребности, чтобъ его читали всѣ: понимаю и невозможность, и ненужность. Я далъ возможность любому прочесть Россіаду и считаю свой долгъ по отношенію къ обществу выполненнымъ. Если Вы любите Льва Толстаго, почему Вы считаете его общеобязательнымъ чтеніемъ? То, что это невозможно, уже давно понятно; рѣдкій отличникъ доковыляетъ до середины ВиМ. Но почему это для Васъ такъ нужно?

Jan. 30th, 2011

Михаилъ Никифоровичъ Катковъ правильно говорилъ, что изученіе въ школѣ родной словесности пріучаетъ къ фразерству и верхоглядству. Авторы соотвѣтствующихъ посланій въ ея защиту могли бы считаться хотя бы съ тѣмъ очевиднымъ фактомъ, что школа не справилась съ задачей сохранить воспитательное лидерство въ эпоху компьютера и информаціонной свободы и что всѣ ихъ страшилки звучатъ не слишкомъ убѣдительно — все, что, по ихъ мнѣнію, можетъ дѣлать только школьная литература, она уже давно не дѣлаетъ. А вотъ желаніе сдѣлать для всей русской молодежи обязательными своихъ Булгакова съ Платоновымъ — это уже діагнозъ.

Feb. 2nd, 2011

Ну и еще по поводу нелѣпаго и широковѣщательнаго листа[4], который подписала такая туча народу.

Безусловно, предложенный стандартъ вреденъ. Но не потому, что онъ плохъ; его качество въ общемъ и цѣломъ безразлично, важна лишь его радикальность. Совѣтское образованіе — неоперабельный больной — внутри мертво и существуетъ за счетъ инерціи. Его разложеніе будетъ тѣмъ быстрѣе, чѣмъ рѣшительнѣе мѣры по его улучшенію, а пока его не замѣнили на что-то работоспособное — не реформа, а именно замѣна, — лучше оно, чѣмъ совсѣмъ ничего.

Но надо понимать и то, что ситуація другая. Образованіе, заточенное на подготовку легіона плохихъ инженеровъ и горстки хорошихъ, никому не нужно. Его нельзя впихнуть въ молодежь, не сдѣлавъ хорошую учебу condicio sine qua non успѣшной карьеры; а этого и въ СССР не было и подавно не будетъ сейчасъ.

Государственная власть заявила школѣ: вы не справляетесь съ воспитаніемъ. Нужно сдѣлать то-то и то-то. Школа отвѣчаетъ: нельзя ничего мѣнять, безъ этихъ предметовъ воспитать человѣка нельзя. Можно оспорить саму постановку вопроса, поскольку весьма сомнительно, что школа должна воспитывать, и ужъ совсѣмъ очевидно, что она сейчасъ не можетъ этого дѣлать; можно оспорить поводъ, по которому заданъ вопросъ (онъ дѣйствительно надуманъ). Но признавать за школой воспитательную задачу, признавать (хотя бы и молчаливо)

[4] Инициированное С.В. Волковым, главным редактором газеты «Литература» («Первое сентября») Открытое письмо от 29 января 2011 г. с требованием оставить обширную программу по этому предмету.

ея провалъ и требовать оставить все какъ было — это вообще за гранью моего разумѣнія.

Напрасно тѣ, кто подписывалъ письмо, думаютъ, что совѣтская школа — продолженіе Императорской и что они «консерваторы». Нѣтъ ничего болѣе далекаго отъ истины. Генетически совѣтская школа восходитъ къ концепціямъ, выдвинутымъ радикальной интеллигенціей въ 50–60-хъ гг. XIX в. именно въ качествѣ инструмента разрушенія традиціонной русской. Никогда, ни въ одинъ моментъ двухсотлѣтняго существованія Имперіи въ ней не было унылаго всеобуча съ естественнонаучнымъ уклономъ. И нисколько его не жаль.

Ну а о томъ, какой должна быть работоспособная русская школа, я уже писалъ. Пожалуй, пока не сдохну, надо окончить книгу о русскомъ образованіи XVIII в.

Feb. 2nd, 2011

Мое недоумѣніе вызываетъ вотъ какой фактъ.

Распредѣленіе учебныхъ часовъ для гимназіи съ двумя древними языками (7 классовъ, 8 лѣтъ) по Уставу 1871 г. таково:

Законъ Божій — 2

Русскій языкъ съ церковно-славянскимъ и словесность — 4–3

Латинскій языкъ — 4–5

Греческій языкъ — 3 (3 и 4 классы), 6 (старше)

Французскій или нѣмецкій языкъ — 2–3 (расписаніе должны были составлять такъ, чтобъ могли изучаться оба)

Математика 3–4

Исторія 2–3 (съ 3 класса)

Географія (2) (до 4 класса)

Естественная исторія — 2 (до 3 класса)

Физика и космографія — 2 (съ 5 класса)

Чистописаніе, рисованіе и черченіе 4 (1–2 классъ), 3–2 (3–4 классъ)

Изъ этого очень хорошо видны пріоритеты, абсолютно противоположные пріоритетамъ совѣтской школы (за исключеніемъ математики).

Положеніе въ учебной системѣ тоже абсолютно другое: гимназія — привилегированный типъ, дающій доступъ въ университеты безъ экзаменовъ. Это лишь одинъ изъ элементовъ, нимало не претендующій на роль всеобуча, наоборотъ, предполагающій, что никакого всеобуча нѣтъ и быть не можетъ.

Жизненный укладъ — совершенно противоположный; для гимназіи отсѣвъ четверти и трети учениковъ — явленіе совершенно нормальное. Она учитъ честно.

Откуда, откуда, откуда могли взяться мысли, будто совѣтская школа преемственна по отношенію къ дореволюціонной?

Feb. 10th, 2011

Можетъ, кто внимательнѣе меня слѣдитъ — я, конечно, такого не ожидаю, потому что шестидесячничество еще XIX в. и все такое, но вдругъ — есть ли лѣвый образовательный проектъ, который не сводился бы къ «оставьте все какъ въ СССР!»?

UPD. Вотъ образчикъ лѣваго лукавства. Человѣкъ чудеснымъ образомъ забылъ о феерическомъ опытѣ СССР. «Правители очень часто сознательно сдерживали и ограничивали культурный прогрессъ своихъ подданныхъ. Но никогда и никому со временъ паденія Рима еще не удавалось повернуть этотъ процессъ вспять, тѣмъ болѣе — въ мирное время, при отсутствіи большихъ войнъ, варварскихъ нашествій и массовыхъ эпидемій. Никому еще не удавалось рѣзко сократить въ обществѣ процентъ образованныхъ людей, сдѣлать грамотное населеніе вновь безграмотнымъ»[5].

Mar. 5th, 2011

Въ докладѣ Громыко[6] говорится о тысячѣ школъ, охваченныхъ модернизаціонной дѣятельностью; если это такъ, результаты ихъ работы должны быть статистически замѣтны. Въ связи съ этимъ вопросъ къ френдамъ, прежде всего преподающимъ въ московскихъ вузахъ:

1) Сталкивались ли Вы среди студентовъ съ чѣмъ-либо подобнымъ? Есть ли разница въ подготовкѣ?

Вопросъ второй, для тѣхъ, кто въ тѣмѣ:

2) Это то же самое, что «развивающее обученіе», или какое-то другое направленіе методологической мысли?

Сформулирую причины моихъ подозрѣній. Въ текстѣ есть одна очень

---

[5] *Кагарлицкий Борис.* «Контрольный выстрел» в образование. URL: http://www.stoletie.ru/tekuschiiy_moment/kontrolnyj_vystrel_v_obrazovanije_2011-01-31.htm.

[6] *Громыко Ю.* Мы знаем, как построить новую общенародную российскую школу. URL: http://nii.smdp.ru/my-znaem-kak-postroit-novuyu-obshchenarodnuyu-rossijskuyu-shkolu.

грубая передержка — разумѣется, спутникъ дало миру не совѣтское образованіе, а русское, Императорское (бывшіе люди какъ разъ тогда начали исчезать, и именно начиная съ 60-хъ годовъ проявился совѣтскій спецификумъ въ техническомъ и математическомъ образованіи; его результатъ — съ тѣмъ же временнымъ лагомъ въ два поколѣнія — никакъ не могущая нормально полетѣть «Булава»). Ну и титулъ. РАЕН — организація извѣстная, и не съ лучшей стороны.

Еще добавлю. Я болѣе чѣмъ увѣренъ, что «развивающее обученіе» — шарлатанство чистой воды. У меня нѣтъ досуга — а жаль! — аргументированно разсуждать объ этомъ, но знакомство съ матеріалами столпа направленія — красноярской гимназіи «Универсъ» — никакой возможности для сомнѣній мнѣ не оставило.

Mar. 8th, 2011

Въ продолженіе предъидущей записи. Долго думалъ, нужно ли это дѣлать; тѣмъ, кого не интересуютъ проблемы инновацiонной педагогики (смайликъ), рекомендую просто дальше не читать.

Вотъ кусокъ, наиболѣе подробно рисующій работу съ понятіемъ.

Когда я начала работать с группой учителей истории в рамках своей экспериментальной площадки, меня поразило, что на сегодняшний день для учителя истории не является очевидным, что он должен формировать понятия. Скорее, учитель представляет, что он должен передавать совокупность фактов и какие-то размытые представления, сопровождающие эти факты. Сегодня же если понятия формируются, то они формируются, во-первых, случайным порядком, во-вторых, разрозненно и фрагментарно. Моим педагогам было наиболее интересно заняться понятием «революция», его диагностикой, построением сценария, направленного на его формирование. И что выяснилось? Оказалось, учитель считает, что передать понятие — это научить ребенка давать ему определение. Если в ответ на вопрос, что такое революция, ребенок дает словесное определение, которое соответствует учебнику, значит, ребенок, по мнению педагога, освоил материал. Повторяет — значит, владеет понятием. У нашей группы совсем другая версия, которая во многом опирается на подход Давыдова. Во-первых, понятие связано с владением идеей, которая заложена в этом понятии. Во-вторых, на базе этой идеи человек овладевает набором различений, которые позволяет делать идея. Если я владею понятием «революция», я могу отличить революцию от бунта, смуты или переворота. Напр., «оран-

жевые революции» — это революции? Понятийно это не революции. Октябрьская революция — это революция? Да, революция. А вот, напр., перестройка? С моей точки зрения, революция. Потому что произошла смена класса собственника на средства производства. Это понятие не передается. А зачем тогда безумное количество времени тратить на изучение французской, английской революций? Это можно прочитать в художественных книгах, посмотреть в кино. Учитель должен передавать понятийную структуру.

«Понятіе» отличается отъ «опредѣленія». Чѣмъ? Въ «понятіи» заключается «идея» (въ опредѣленіи ея, стало быть, нѣтъ). Второе — что понятіе позволяетъ отличить явленіе отъ подобныхъ. Но, собственно, развѣ опредѣленіе не дѣлаетъ того же самаго? Если трапеція — это четырехугольникъ, у котораго одна пара противолежащихъ сторонъ параллельна другъ другу, первая часть опредѣленія отличаетъ трапецію какъ четырехугольникъ отъ множества многоугольниковъ, у которыхъ иное число сторонъ, а вторая — отъ множества четырехугольниковъ, не имѣющихъ пары параллельныхъ сторонъ. Никакихъ различій пока не предъявлено. А для того, чтобы провѣрить, какъ понялъ ученикъ, я предложилъ бы выбрать изъ нѣкотораго количества многоугольниковъ трапеціи, а потомъ — начертить нѣсколько своихъ, ни разу не заставляя отбарабанивать текстъ.

Но геометрія, въ отличіе отъ описательной исторіи, дедуктивна. Съ революціей много сложнѣе. Дедукція работать не будетъ — въ жизни революція предшествуетъ своему опредѣленію (въ отличіе отъ трапеціи). Трапецій много, революцій мало. Тутъ нѣсколько отрывистое разсужденіе идетъ — но понятно, что, вопреки наукѣ, понятіе хочетъ предшествовать жизни, а не вырастать изъ описанія. Выбранъ примѣръ очень неудачно, поскольку а) никакой октябрьской революціи не существуетъ, поскольку нѣтъ французской революціи, скажемъ, 1792 или 1794 г., и б) само опредѣленіе (или, если угодно, идея) — марксистская ловушка: такъ ни одна изъ англійскихъ революцій, ни французская революціями не окажутся.

Соотвѣтственно, если ихъ изучать уже не надо (можно посмотрѣть кино и почитать романы), то объ этихъ событіяхъ ученикъ имѣетъ полное право не знать ничего, кромѣ того, что у нихъ былъ признакъ, котораго на самомъ дѣлѣ не было. Зато «понятійное мышленіе» (или мыследѣятельность?) торжествуетъ.

Apr. 28th, 2011

1. *Рестъ Б.* Книги и люди. Очерки изъ исторіи ГПБ. 1814–1839. СПб., 1939. С. 27–28.

«Лѣность тогдашнихъ библіотекарей была выше лѣности публики, — вспоминаетъ старый дѣятель библіотеки В. И. Собольщиковъ. Читатели очень мало требовали, а бібліотекари ничего не давали. Библіотекари пользовались каникулами нѣсколько лѣтъ сряду. Нѣкоторые изъ нихъ приходили одинъ только разъ въ мѣсяцъ, чтобы оставить свой автографъ въ манускриптахъ казначеевъ».

Когда однажды, въ 1835 году, Николай I неожиданно нагрянулъ въ библіотеку, молодой Собольщиковъ пережилъ тяжелыя минуты. Онъ оказался единственнымъ чиновникомъ, пришедшимъ въ этотъ день въ должность, да и то, какъ на грѣхъ, на немъ были бланжевые панталоны. Правда, старательный Востоковъ тоже явился съ утра на службу, но, узнавъ о пріѣздѣ Царя, сбѣжалъ со страха на дачу. Смѣнивъ партикулярное платье на мундиръ, болѣе приличествующій случаю, онъ (кто — я такъ и не сумѣлъ понять — *A. Ph.*) возвратился на дрожкахъ, весь мокрый отъ спѣшки, но Николай уже давно уѣхалъ. Къ вечеру стали съѣзжаться и другіе библіотекари, прибылъ и всполошенный Оленинъ.

<...> Библіотека обслуживала наилучшимъ образомъ только самихъ библіотекарей.

2. *Л. Съдовъ.* Изъ жизни американской учащейся молодежи. М., 1902 (рефератъ Student Life and Customs. By Henry D. Sheldon... N. Y., 1901).

С. 10. Въ гробу передъ алтаремъ помѣщался Эвклидъ, трактаты о коническихъ сѣченіяхъ, латинская грамматика или какой-либо другой учебникъ, листы котораго перекладывались горючимъ матеріаломъ и обливались терпентиномъ. Гробъ поднимали на плечи, носили его въ сопровожденіи цѣлой процессіи, а затѣмъ содержимое его подвергали сожженію.

С. 35. Система веденія экзаменовъ «на совѣсть» утвердилась въ южныхъ колледжахъ. Профессора не принимаютъ тамъ никакихъ мѣръ предосторожности противъ обмана со стороны студентовъ, оставляютъ студентовъ однихъ въ аудиторіи во время письменныхъ испытаній, и товарищи сами не допустятъ никакого обмана. Студентъ, уличенный товарищами въ недобросовѣстности, бываетъ вынужденъ оставить колледжъ. Но таковы нравы только въ южныхъ колледжахъ. Сѣверяне смотрятъ на это какъ на донкихотство. Сѣверный студентъ не позволитъ себѣ обмануть товарища, но считаетъ совершенно позволительнымъ провести профессора.

May. 5th, 2011

Замѣтки на поляхъ. *Профессор Циглеръ Т.* Исторія педагогики. СПб.–Кіевъ, 1911.

С. 304. Совершенно поверхностны были, наконецъ, въ Россіи стремленія Екатерины II, направленныя на просвѣщеніе народа и на поднятіе школьнаго дѣла. Во всякомъ случаѣ сила и могущество духа просвѣщенія въ XVIII вѣкѣ выразились въ томъ, что въ его честь въ Россіи по крайней мѣрѣ были устроены Потемкинскія деревни.

С. 306. Городская консисторія въ Бреславлѣ заявила, что «наилучшій подданный это тотъ, кто наиболѣе вѣруетъ, а наихудшій, — кто наиболѣе разсуждаетъ».

С. 311. Но самый великій изъ прусскихъ королей и Гогенцоллерновъ ничего не знаетъ о специфическомъ прославленіи Пруссіи и Гогенцоллерновъ при преподаваніи исторіи и географіи.

Въ послѣднемъ случаѣ переводъ нѣсколько неуклюжъ, но мысль понятна.

Старость

Jun. 9th, 2011 at 10:12 PM

Поймалъ себя на томъ, что ужъ лѣтъ пять не деру учениковъ за уши.

Jun. 16th, 2011

Какъ совершенно справедливо пишетъ ***, это дѣйствительно занятно[7]. Попробуемъ обозначить нѣсколько проблемныхъ точекъ.

[7] URL: http://ivanov-petrov.livejournal.com/1703896.html. Описание «системомыследеятельностной» концепции ТАУ и реплика по данному поводу: «Я бы специально обратил внимание — не на комсомольское прошлое, а на фразу “брались за любую задачу и решали ее за счет воли и организационного начала”. Это — ключ к тому, что там на самом деле происходит. В статье многое сказано не так, как мне бы казалось правдивым, но в любом случае это интересно. Позволяет понять мечты времени. Во многих фантастических романах об образовании есть и такой миф об образовании — основанном на воле. Не на мышлении. Их не различают. Воля ставит цель, а мышление — одно из орудий для достижения. Если фехтовальщик не может добиться победы уколом, плох фехтовальщик, который не добудет победу кулаком. В общем, тут многое можно сказать, и разные люди скажут разное, но интересно почитать эту хвалебную статью».

1. Относительно Горація, котораго Вашъ покорный слуга упоминалъ въ комментаріяхъ. Разсужденія Щедровицкаго (думаю, обоихъ) и пр. — вещь весьма уродливая уже на уровнѣ языка. Комсомольскому работнику оно, можетъ, и въ самый разъ, а вотъ поклоннику Горація будетъ всегда дѣйствовать на нервы.

2. У комсомольскаго работника, пошедшаго въ управленцы и учившагося по оной премудрости, культурныя потребности все-таки имѣются. Но удовлетворяться онѣ будутъ — логики здѣсь нѣтъ, а жизненная правда присутствуетъ — комсомольскими же средствами, т.е. не условнымъ Гораціемъ, а условной Аллой Пугачевой.

3. Предпочтительны управленцы со сложнымъ сознаніемъ, а сложность сознанія имѣетъ непосредственную связь съ уровнемъ культурныхъ потребностей; и лучше, чтобъ управленецъ перерасталъ себя, если естественнымъ образомъ не сложилось (тугая на ухо Екатерина содержала оркестръ, не имѣя вкуса къ чему-либо, выходящему за рамки тогдашняго просвѣтительства, поощряла переводъ «Энеиды», &c.).

4. Эта общая истина теперь не является общей. Цивилизація массъ и рекламы требуетъ, чтобъ культурной пропасти между управленцемъ и массой не было. Не иллюстрирую и не развиваю въ надеждѣ, что понятно.

5. Сложность проблемъ требуетъ иногда для рѣшенія управленцевъ со сложно организованнымъ сознаніемъ — условно говоря, поклонниковъ Горація, а не Аллы Борисовны. Но въ нужный моментъ въ нужномъ мѣстѣ ихъ можетъ не оказаться.

6. И закручивается интересная спираль.

Aug. 9th, 2011

Лжеюзеръ *** даетъ ссылку на матеріалъ изъ Британіи[8].

Какъ-то промелькнули мимо меня всѣ эти бунты и убійства — что въ Норвегіи, что въ иныхъ англосаксонскихъ странахъ. Это ихъ дѣло, ничего я по этому поводу не думаю и думать не хочу, а напишу только пару строкъ о «провалѣ системы образованія».

Сравнительно недавно (а можетъ, и сравнительно давно — не помню) блогосфера возмущалась англійскими новеллами, предполагающими запретъ для школъ отказывать ученикамъ изъ близлежащихъ районовъ. Въ этомъ видѣли эгалитарную тенденцію; я усматриваю, исходя изъ англійской системы, напротивъ, какъ созданіе непроницаемаго сословнаго барьера (Итону и Хэрроу можно запретить не принимать по тому или иному

[8] URL: http://www.svoboda.org/content/article/24291820.html.

признаку, но нельзя запретить брать высокую плату). Разрушеніе системы государственнаго образованія могло только поставить выпускниковъ частныхъ школъ ужъ совсѣмъ внѣ конкуренціи. Но въ рамкахъ англійской образовательной системы и ея не ломая ничего больше для бѣдныхъ сдѣлать было нельзя — поскольку культура бѣдности предполагаетъ еще и то, что въ старину называли «подлыми нравами». Конечно, вольно исповѣдывать народническія иллюзіи — но долженъ же былъ совѣтскій опытъ отрезвить!

Не знаю, нуженъ ли ликбезъ и рефутація лѣвыхъ взглядовъ о школѣ какъ соціальномъ лифтѣ. Возможно, и стоитъ написать. А пока ограничимся пунктиромъ.

Aug. 11th, 2011

Тезисно — о школѣ какъ соціальномъ лифтѣ.

Лѣвыя представленія исходятъ изъ того же, изъ чего исходили мужики у Гоголя — они должны стать помѣщиками, а бывшіе помѣщики — мужиками. Гоголь тутъ добавляетъ, что слишкомъ много будетъ помѣщиковъ и капитанъ-исправниковъ, но это ограниченіе лѣвымъ въ голову не приходитъ — такъ ужъ устроена лѣвая голова.

Забавно, кстати, что они нахваливаютъ соціальный лифтъ первыхъ десятилѣтій послѣ революціи, который позволилъ ихъ отцамъ и дѣдамъ стать инженерами и полковниками. При этомъ въ расчетъ не принимается то, что интенсивность работы онаго лифта прямо связана съ истребленіемъ старой элиты и нѣсколькихъ слоевъ новой — если ужъ они хотятъ, чтобъ ихъ дѣды оставались полковниками, а не превращались въ лагерную пыль, придется смириться съ тѣмъ, что лифтъ замедлится. Второй факторъ — деградація полковниковъ и инженеровъ сравнительно съ РИ (числомъ поболѣе, цѣною подешевле, и первое неизбѣжно связано со вторымъ).

Неработоспособность лѣваго взгляда связана съ тѣмъ обстоятельствомъ, что нормальный человѣкъ трудится для себя и для своихъ дѣтей, а не для голодающихъ жителей Африканскаго Рога. Болѣе того — если кто заботится объ этихъ голодающихъ и пренебрегаетъ собственными дѣтьми, со стороны онъ смотрится не какъ свѣтило нравственности, а сильно иначе. Потому лѣвые взгляды уничтожаютъ не только средства роста, творчества и дѣятельности, но и стимулы.

Привилегированное положеніе — то, что — наряду съ помѣстьями и библіотеками — нормальный человѣкъ хочетъ оставить своимъ дѣтямъ по наслѣдству. Если это профессіональная привилегія, то передается и луч-

шій стартовый фонъ (что является очень значительнымъ бонусомъ тамъ, гдѣ не требуется выдающихся способностей, т. е. практически во всѣхъ областяхъ человѣческой дѣятельности). Потому ребенокъ изъ бѣдной семьи не можетъ разсчитывать на повышеніе своего статуса, если по способностямъ онъ только равенъ конкуренту изъ высшихъ слоевъ; для полученія конкурентнаго преимущества онъ долженъ превосходить его либо способностями, либо усердіемъ, либо — что лучше — и тѣмъ и другимъ.

Нормальная образовательная система, которая заботится о повышеніи качества высшаго слоя, самыхъ способныхъ изъ низшихъ слоевъ отбираетъ. Именно объ этомъ былъ — совершенно правильный — знаменитый «циркуляръ о кухаркиныхъ дѣтяхъ». При равенствѣ способностей и усердія неравенство стартовыхъ возможностей, конечно, несправедливо. Но жизнь — въ отличіе отъ смерти — вообще несправедлива, и хорошо понятно, въ какомъ направленіи можно искать полной справедливости.

Повторяя старое

Sep. 19th, 2011 at 8:29 AM

Относительно стипендій... Совершенно справедливо, что студентовъ должно быть много меньше, чѣмъ сейчасъ. Частично этого можно достигнуть за счетъ профессіонализаціи арміи — этотъ способъ бѣгства отъ нея потеряетъ смыслъ.

Современная учебно-производственная база — тоже справедливо. Для филологовъ это библіотеки. А по количеству и качеству научной литературы весьма неудовлетворительна даже библіотека МГУ. Если смотрѣть фонды Императорской эпохи, это было совсѣмъ не такъ.

Теперь — о финансовой составляющей. Можно было бы — какъ то практиковалось въ первой половинѣ XIX в. въ РИ — дѣлить студентовъ на казеннокоштныхъ и своекоштныхъ. Можно оплатить полностью за казенный счетъ учебу съ послѣдующей отработкой (либо послѣдующимъ возвращеніемъ ссуды съ процентами, если ты, скажемъ, работаешь въ другой странѣ); если не хочешь брать на себя никакихъ обязательствъ, плати за учебу сразу. Стипендія этому уменьшенному количеству казеннокоштныхъ студентовъ должна быть такая, чтобы все-таки позволять прожить, въ случаѣ удовлетворительныхъ учебныхъ результатовъ;

связано это съ тѣмъ, что полноцѣнное образованіе по крайней мѣрѣ въ первые три года съ подработкой несовмѣстимо. Для демонстрирующихъ отличные результаты и научные способности можно платить и больше (въ современныхъ деньгахъ я бы давалъ 15 000 руб. въ мѣсяц), съ увеличенными обязательствами отработки на благо отечественной науки.

Все это безсмысленно безъ усложненія учебныхъ программъ на порядокъ. На мехматѣ МГУ безъ соотвѣтствующаго уровня способностей учиться невозможно; на юрфакѣ — запросто. Это, кстати, къ вопросу о коррупціи. Потому юрфаковская программа надстраивается. Чтобъ жизнь медомъ не казалась, латинскій языкъ, «Дигесты», хорошо изученныя въ подлинникѣ, «Институціи» Гая, «О государствѣ» и рѣчи Цицерона. Ну и интереса ради хорошее знаніе ПСЗРИ, на выборъ — исторія — наряду съ отечественнымъ — права двухъ европейскихъ государствъ въ оригиналѣ (напр., Франція и Англія). Вопросъ о коррупціи — равнымъ образомъ какъ и о низкой квалификаціи юристовъ — отпадетъ самъ собой. Экономистамъ давать математику въ мехматовскомъ объемѣ, опять-таки исторію хозяйства и хозяйственнаго законодательства — тоже въ оригиналѣ — двухъ европейскихъ государствъ; не знаю, разработана ли хозяйственная исторія Россіи въ такой степени, чтобъ можно было ее преподавать, но къ этому надо стремиться. Все, что ниже по уровню сложности, высшимъ образованіемъ считаться не можетъ. Конечно, количество студентовъ, которымъ такія программы реально по силамъ, невелико. Но качественный выигрышъ на этомъ пути достижимъ.

И безусловно, изъ высшаго образованія нужно поганой метлой вычистить остатки общественныхъ наукъ, мраксистской философіи и все лишнее. Никакихъ концепцій естествознанія для гуманитаріевъ, никакихъ гуманитарныхъ предметовъ для естественниковъ. Это все — дѣло средняго образованія, котораго отъ СССР мы не унаслѣдовали и которое нужно создавать фактически съ нуля.

Sep. 19th, 2011

Понятно, конечно, что хоть сколько-нибудь здравыя мысли о педагогикѣ встрѣчаютъ непониманіе и сопротивленіе; но нельзя сказать, чтобы, сталкиваясь съ этимъ въ очередной разъ, испытывалъ пріятное чувство. Вотъ, цѣлую статью объ этомъ написалъ для «Русскаго журнала», потомъ у себя ее повторилъ… Впрочемъ, Херасковъ тоже удивлялся — какъ такъ, уже два года сатиры пишемъ, а нравы все не исправляются.

Спеціалистамъ по предмету нельзя ни въ коемъ случаѣ довѣрять планированіе и сценированіе средняго образованія, если онъ не об-

ладаетъ соотвѣтствующими способностями и видѣніемъ аспекта; но и для высшаго образованія его позиція не является ни единственной, ни опредѣляющей. Мнѣ не вѣрите, давайте почитаемъ Зѣлинскаго[9].

«Укажу вамъ нѣкоторые изъ путей къ ея (педагогической квадратуры круга — *A. Ph.*) рѣшенію, представляющихся уму неподготовленнаго человѣка.

Первый путь. Требуется школа, которая готовила бы будущихъ юристовъ, медиковъ, натуралистовъ, математиковъ, техниковъ, филологовъ и т. д. Прекрасно; пусть же въ ея программу войдутъ тѣ предметы, которые являются общими для всѣхъ этихъ областей дѣятельности. — Неправильность этого рѣшенія очевидна: вѣдь въ томъ-то и дѣло, что такихъ предметовъ нѣтъ или почти нѣтъ. Сравните обозрѣніе преподаванія на юридическомъ и на естественномъ факультетахъ, въ историко-филологическомъ и въ технологическомъ институтахъ — и вы въ этомъ убѣдитесь.

Второй путь. Возьмите по равной порціи изъ числа юридическихъ, медицинскихъ, физико-математическихъ, историко-филологическихъ и другихъ предметовъ и составьте изъ нихъ программу средней школы. — Нѣкоторые, дѣйствительно, такъ полагаютъ; тѣмъ не менѣе, это явная несообразность. Во-первыхъ, получается ошеломляющая и притупляющая многопредметность; а во-вторыхъ, принципъ утилитаризма все-таки не будетъ соблюденъ, такъ какъ каждому ученику въ отдѣльности такая школа дастъ не болѣе $^{1}/_{10}$ того, что ему нужно. Теперь спрашивается: какая же это школа, которая на $^{1}/_{10}$ полезнаго матеріала содержитъ $^{9}/_{10}$ балласта?

Третій путь. Въ виду несостоятельности первыхъ двухъ рѣшеній предлагается оставить въ сторонѣ будущую дѣятельность питомцевъ средней школы и требовать отъ послѣдней только того, чтобы она выпускала образованныхъ людей. Это значитъ: устраняется профессіонально-утилитарный принципъ, вводится принципъ образовательный. Прекрасно; но что же это такое: образованный человѣкъ? Опредѣлить это можно: вѣдь есть же образованные люди. Итакъ, что нужно знать для того, чтобы быть образованнымъ человѣкомъ? Одинъ изъ публицистовъ, подвизающихся на педагогическомъ поприщѣ, предложилъ для рѣшенія этого вопроса радикальную мѣру. А именно: путемъ опроса (т. е. экзамена) образованныхъ людей установить уровень знаній, необходимыхъ для образованнаго человѣка, и эти-то знанія сдѣлать предметомъ школьнаго преподаванія. — Эту мѣру стоило бы осуществить: выводъ получился бы утѣшительный. Вы, разумѣется, понимаете, что по этому рецепту тѣ знанія, которыми обладаетъ одинъ образованный

[9] Древній міръ и мы. 2-е изд. СПб., 1905. 16 слл.

человѣкъ, все-таки не попадутъ въ общеобразовательную программу, коль скоро есть другой образованный человѣкъ, который ими не обладаетъ, — такъ какъ это доказываетъ, что можно, и не обладая ими, быть образованнымъ человѣкомъ. Вѣдь въ самомъ дѣлѣ, если бы оказалось, что иной чудакъ можетъ назвать 30 патагонскихъ деревень, то это его личное дѣло; въ программу мы включили бы только то, что все образованное общество, или его большинство знаетъ о Патагоніи — т. е. ничего. И такъ по всѣмъ предметамъ; въ пезультатѣ бы вышло: по ариѳметикѣ — четыре дѣйствія надъ цѣлыми числами съ общимъ понятіемъ о дробяхъ, по геометріи — общія представленія о фигурахъ и тѣлахъ, по алгебрѣ — ничего, по тригонометріи — ничего и т. д.; въ общей сложности — программа, для усвоенія которой вполнѣ достаточно одного или двухъ гимназическихъ классовъ.

...Объемъ одинаково нужныхъ всѣмъ людямъ, или даже всѣмъ интеллигентнымъ людямъ знаній и теперь уже очень невеликъ, и будетъ еще уменьшаться съ каждымъ поколѣніемъ, соотвѣтственно росту и, стало быть, спеціализаціи самихъ знаній; на немъ, значитъ, строить программу средней школы нельзя. А между тѣмъ, средняя школа для всѣхъ будущихъ интеллигентовъ — должна дать именно то, что одинаково пригодится имъ всѣмъ; въ этомъ весь ея смыслъ. Что же это будетъ? Это будетъ, разумѣется, такая подготовка ума, которая приспособитъ его съ наименьшей затратой силъ и времени и съ наибольшей пользой воспринимать тѣ знанія, которыя ему понадобятся впослѣдствіи».

Когда рѣчь идетъ о томъ, что, дескать, технарямъ нужно преподавать гуманитарные предметы, поскольку они иначе будутъ жертвой тѣхъ, кто знаетъ гуманитарныя технологіи, — это примѣрно та же логика, что въ извѣстной репликѣ о. Андрея Кураева о мальчикахъ-геяхъ и отсутствіи ОПК. Любое мыслимое преподаваніе гуманитарныхъ дисциплинъ, которое могло бы вооружить технарей такими знаніями, разрушитъ ихъ профессіональную подготовку настолько, что имъ паяльникъ съ отверткой довѣрить будетъ нельзя, а менѣе интенсивное — не дастъ результатовъ. А между тѣмъ на школьномъ уровнѣ эта проблема рѣшается: добросовѣстному отношенію къ тексту и критикѣ источниковъ — элементарной — научить можно. А ужъ какъ выглядѣлъ бы въ глазахъ болѣе культурныхъ эпохъ докторъ права, утверждающій, что юристамъ не нужно добротное римское право, — я затрудняюсь сказать.

Ну такъ я и утверждаю, что у насъ нѣтъ средняго образованія, а безъ него повисаетъ и высшее. Долженъ признаться, что высшаго образованія — при красномъ дипломѣ МГУ и ученой степени — нѣтъ и у меня. Университетская программа либо давала то, что нужно проходить

въ школѣ (древніе языки и нѣмецкій), либо — ересь и вздоръ (теорлитъ, общественныя науки), либо балластъ (исторія русской литературы, введеніе въ классическую филологію въ томъ исполненіи, въ какомъ оно было); лишь незначительная часть (ок. 10–20 % времени) отводилась собственно предметамъ высшаго образованія — исторіи античности, античной литературы и искусства, исторіи древнихъ языковъ, введенію въ языкознаніе, новогреческому языку, латинской эпиграфикѣ, народной латыни). И если я что-то понимаю въ филологіи, я обязанъ этимъ прежде всего тому обстоятельству, что перевелъ очень хорошую книгу по филологіи.

Sep. 29th, 2011

Серія обсужденій у Квакля о преподаваніи на англійскомъ языкѣ. Въ чемъ-то это напоминаетъ положеніе съ церковной службой: Россія получила въ свое время лингвистически прозрачные богослужебные тексты на языкѣ безъ литературныхъ традицій; не знаю, насколько это помогло жизни сильнѣе проникнуться христіанскими началами, а вотъ уровень интеллектуальной жизни понизило очень существенно по сравненію съ той гипотетической ситуаціей, когда служба велась бы по-гречески (и клиръ получилъ бы въ качествѣ священной обязанности его знаніе). Потомъ оказывается, что русскимъ студентамъ очень трудно слушать латинскія и нѣмецкія лекціи; потомъ — что всему населенію непонятна уже и церковнославянская служба, и ее просятъ перевести на русскій (впрочемъ, демократизація идетъ въ подобномъ направленіи и въ западной жизни, хотя протестантизмъ — плохая параллель; сдѣлавъ понятное для народа, сложное оставили для себя). Между службой и лекціями разница, конечно же, есть. Для службы главное — благодать; вопросъ пониманія, на мой взглядъ, второстепенный и можетъ быть отданъ на откупъ частному лицу (и рѣшаться, скажемъ, организаціей воскресной школы). Лекціи должны все-таки пониматься. Но служба для всѣхъ, а лекціи — нѣтъ; а уважительное отношеніе къ студенту (предполагающее не слишкомъ низкое мнѣніе о его способностяхъ) подразумеваетъ, что съ онаго студента надо драть три шкуры касательно его лингвистической подготовки. Конечно, планировать высшее образованіе, не имѣя средняго, безсмысленно; можно и отговорку придумать типа les Français ne sont pas doués pour les langues (это одна изъ самыхъ талантливыхъ націй въ мірѣ, да); и англійскій, конечно, не латынь (языкъ ученой аристократіи) и даже не французскій (языкъ просто аристократіи); но лингвистиче-

ская замкнутость преподаванія, конечно же, обрекаетъ его на провинціализмъ (въ каковомъ и пребываетъ наша гуманитарная наука).

Oct. 1st, 2011

Послѣ повергшаго меня въ недоумѣніе[10] достопочтенный *** задалъ такой вопросъ[11]. Нѣсколько сумбурныхъ разсуждизмовъ по поводу или по поводамъ.

1. То, что экономика — проценты на культурный капиталъ, теоретически, можетъ, и понятно. Но практическое развитіе и примѣненіе этого тезиса даже и въ интеллектуальной области — дѣло куда болѣе сложное. Мнѣ вотъ кажется, что современный высокій уровень экономики европейскаго культурнаго ареала — дѣло рукъ Ньютона, Лейбница, Лавуазье, въ крайнемъ случаѣ — Максвелла и Гельмгольца (имена беру только для обозначенія эпохи), а вовсе не современной демократіи. О ней можно будетъ судить лѣтъ черезъ 150. Но врядъ ли многіе со мной согласятся.

2. Можно думать и такъ: культура Руси своеобычна и, поскольку Русь, а не Западъ обладаетъ религіозной истиной, выше западной. Потому сама исходная констатація невѣрна. Въ рамкахъ этой традиціи я и самъ думалъ лѣтъ 10–15 тому назадъ. Сильнѣйшимъ контраргументомъ было сравненіе номенклатуры русскихъ и западныхъ книгъ XVI–XVII вв. (черезъ мои руки ихъ прошло довольно много).

Безусловно, если считать спасеніе души единственной цѣнностью, а не только главной, все это не имѣетъ никакого значенія. Можно черпать знанія объ устройствѣ міра изъ Шестоднева, любое явленіе объяснять Божьей волей, а неудачу — недостаточной силой своей молитвы. Здѣсь прошу меня понять правильно — по моему убѣжденію, спасеніе души на этомъ пути возможно, и болѣе того — онъ самый краткій. Но тогда — при малѣйшей интеллектуальной послѣдовательности — не нужны ни Покровъ на Нерли, ни Архангельскій соборъ въ Москвѣ, ни Исаакій — и вообще ничего не нужно, и Россіи не нужно, землянокъ гдѣ-нибудь на дальнемъ Сѣверѣ достаточно. Но если внѣшнему — хотя бы красотѣ и роскоши своихъ храмовъ — придавать хоть какое-то значеніе, приходится принять правила интеллектуальной игры, при которой внѣшнія вещи становятся возможными. Это нѣсколько въ сторону, но это должно быть сказано.

3. Относительно «судебъ» — на мой взглядъ, въ филологіи дѣло обстоитъ нѣсколько лучше, чѣмъ при СССР. Конечно, и уровень, отъ кото-

[10] URL: http://ivanov-petrov.livejournal.com/1742987.html.

[11] URL: http://ivanov-petrov.livejournal.com/1743272.html.

раго стартовали, чудовищно низкій, такъ что любой прогрессъ — самый микроскопическій — дастъ десятки и сотни процентовъ. Я имѣю въ виду, конечно, не Зайцева или Гаспарова, а матеріальную реализацію — совѣтскихъ изданій чего бы то ни было, заслуживающихъ того, чтобъ ими пользовались сейчасъ, мнѣ попадалось немного. Сейчасъ можно и издавать хорошія книги (этой возможностью часто пренебрегаютъ, но не всегда), и какъ-то транслировать свои установки на школьный уровень (суммарный вѣсъ гуманитаріевъ, чьему становленію я въ мѣру своихъ силъ помогалъ, много выше моего собственнаго).

Ну и назовемъ два кружка, которые въ СССР невозможно было себѣ и представить. Античный кабинетъ съ гимназіей 610 въ СПб. и Греко-Латинскій кабинетъ Ю. А. Шичалина въ Москвѣ. Оба — кромѣ всего прочаго — интересные издательскіе центры, гдѣ за 20 съ небольшимъ лѣтъ вышло много важнаго.

Oct. 9th, 2011

Недавно я ссылался на реплику достопочтеннаго лжеюзера ***, который ссылался на двѣ реплики о сочиненіяхъ по Ломоносову, на которыя я не буду ссылаться, поскольку онѣ подъ замкомъ; недавно появилась третья, и на нее я не буду ссылаться тоже и по той же причинѣ; собственно, что это мнѣ напомнило и какія невеселыя размышленія вызвало.

Когда-то я написалъ цѣлую статью «Поминки по сочиненію», въ которой выразилъ удовлетвореніе тѣмъ фактомъ, что выпускное и вступительное сочиненіе больше не является обязательнымъ экзаменомъ (филологи МГУ, разумѣется, при первой возможности его вернули, но не изъ образовательныхъ соображеній, разумѣется, а изъ иныхъ, вполнѣ почтенныхъ). Здѣсь мы имѣемъ дѣло съ рецидивомъ феномена, причемъ въ очень опасной формѣ: дѣтишекъ заставляютъ высказывать мысли, которыхъ у нихъ нѣтъ и быть не можетъ, и весьма дешевыми риторическими гремушками и брякушками (другихъ въ арсеналѣ нашихъ педагоговъ совѣтской закваски нѣтъ) украшать содержаніе, ими никакъ не пережитое, — ни эмоціонально, ни интеллектуально. Въ результатѣ мы имѣемъ великолѣпную комбинацію нравственнаго развращенія и умственнаго отупленія. И эти забавности все прекрасно демонстрируютъ.

Oct. 21st, 2011

Вотъ еще о чемъ хотѣлъ спросить. Мнѣ въ своей педагогической карьерѣ одинъ разъ довелось столкнуться съ тѣмъ, что директоръ учебнаго заведенія поощрялъ пріобрѣтеніе интересныхъ — въ т. ч. дореволюціонныхъ, относительно рѣдкихъ и цѣнныхъ — книгъ для школьной библіотеки. Обычно же съ точки зрѣнія библіофила школьныя библіотечныя полки — зрѣлище унылое. Въ то время какъ традиція не вездѣ и не всегда такова (возможно, кое-что интереса ради напишу, точнѣе, покажу про Полоцкій коллегіумъ).

Въ связи съ этимъ — два вопроса. Сталкивались ли вы со школьными библіотеками, гдѣ есть интересныя книги? И второе — сталкивались ли вы съ библіотеками, гдѣ велась бы успѣшная работа — знакомство школьниковъ съ тѣмъ, что такое книга, какое-то позитивное руководство ихъ чтеніемъ?

Иллюстративный рядъ къ репликѣ будетъ потомъ, сейчасъ просто некогда.

Oct. 30th, 2011

Двѣ цитаты изъ актуальнаго круга чтенія.

Экзамены развиваютъ въ человѣкѣ лишь одно свойство — искусство ихъ сдавать. — К. Фортунатовъ. Пассивное обученіе и научное образованіе въ высшихъ школахъ. М., 1909. С. 8.

Съ полнымъ правомъ жалуются на отвращеніе, которое молодые люди испытываютъ къ чтенію. (Тутъ собственно дата интересна — *A. Ph.*). Gellert Chr. F. Aus den moralischen Vorlesungen. XXIII Vorlesung. — Gellerts Dichtungen. Hsg. von A. Scullerus. Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe. Leipzig und Wien. O. J. S. 322.

Да, еще. Болѣе-менѣе понятно, почему въ странахъ съ эффективной школой (Германія конца XIX в., РИ того же времени) этой школой публика недовольна, а совѣтская публика считаетъ свою школу — для опредѣленныхъ цѣлей и съ опредѣленной точки зрѣнія неплохую, но образованія ужъ во всякомъ случаѣ не дававшую — лучшей въ мірѣ. Аналитическіе способности этой школой отбиваются и культурный кругозоръ сужается настолько, что человѣкъ оказывается не въ состояніи даже сравнить результаты своего воспитанія съ тѣмъ, что могло бы быть при аналогичныхъ способностяхъ въ рамкахъ другой системы, не способенъ уяснить горизонтъ своего незнанія (что для образованія — первое и исходное).

Изъ трактата Локка о воспитанiи

Nov. 5th, 2011 at 10:15 PM

Порокъ, если мы повѣримъ общимъ жалобамъ, такъ стремительно близится сегодня въ молодыхъ людяхъ къ своей высшей точкѣ, что невозможно спасти ребенка отъ развращенiя, если выставить его въ толпу и оставить на произволъ собственныхъ склонностей выборъ школьныхъ товарищей. Я предоставилъ бы другимъ изыскивать, въ силу какого роковаго стеченiя обстоятельствъ порокъ съ недавняго времени сдѣлалъ у насъ такiе успѣхи, которые возвели его авторитетъ на вершину, гдѣ мы его нынѣ видимъ; но я пожелалъ бы, чтобы тѣ, кто горько жалуется на распадъ христiанскаго благочестiя и добродѣтели и на невѣжество, столь общее въ этомъ поколѣнiи среди молодежи изъ хорошихъ семействъ, взяли на себя трудъ подумать о мѣрахъ поставить слѣдующее на лучшую ногу въ этомъ отношенiи.

Еще прекрасное изъ Локка

Nov. 10th, 2011 at 10:00 AM

«Если у ребенка нѣтъ поэтическаго генiя, нѣтъ ничего болѣе неразумнаго, чѣмъ мучить его и заставлять терять время, принуждая къ дѣятельности, въ которой онъ не можетъ преуспѣть; если же у него есть расположенiе къ сочинительству стиховъ, то, по моему мнѣнiю, весьма удивительно, чтобы отецъ желалъ или позволялъ ребенку развивать и совершенствовать этотъ талантъ. Напротивъ, мнѣ кажется, что родители должны бы гасить въ своихъ дѣтяхъ это пылкое желанiе риѳмовать, насколько въ ихъ власти; и я не въ состоянiи понять, какiе доводы могли бы заставить отца желать, чтобъ его ребенокъ сталъ поэтомъ, если только онъ не хочетъ, чтобъ тотъ отказался отъ всякаго прочаго занятiя. Но главное неудобство не здѣсь; вѣдь, если онъ станетъ умѣлымъ поэтомъ и пріобрѣтетъ себѣ репутацiю изящнаго ума, по всей вѣроятности онъ будетъ посѣщать сообщества и мѣста, гдѣ, теряя время, онъ растратитъ и свое имущество. На Парнасѣ редко

находятъ золотыя или серебряныя копи. Видъ сей горы пріятенъ, но почва безплодна; и никто никогда не видѣлъ людей, увеличившихъ свое достояніе плодами, собранными тамъ».

Сразу предупреждаю — я перевожу съ французскаго.

Мудро

Nov. 23rd, 2011 at 12:18 AM

Ученикамъ-экстернамъ въ іезуитскихъ школахъ было запрещено ходить на казни, кромѣ тѣхъ случаевъ, когда казнили еретиковъ.

Nov. 23rd, 2011

Тутъ трактатъ бы писать... Одна только замѣтка на поляхъ.

Въ перестроечную эпоху государство дѣйствительно изъ образованія серьезно ушло. Многія иниціативы стало возможно реализовать.

90 % оныхъ были чистымъ педагогическимъ шарлатанствомъ и могли сходить съ рукъ только при полной безграмотности населенія. Все, что было сносно и правильно, исходило изъ университетскихъ круговъ, не изъ педагогическихъ.

Въ 2000-е государство вернулось. Я не очень понимаю, зачѣмъ оно это сдѣлало — возможно, реагируя на очевидное шарлатанство, но болѣе вѣроятно, что просто вездѣ возвращалось, и туда тоже. Въ образованіи оно понимало очень мало, совмѣщая общую нечуткость бюрократіи и грубость бюрократическаго инструментарія въ образовательной области со специфической безграмотностью позднесовѣтскаго педагогическаго сообщества. Лучше образованіе отъ этого не стало.

Довѣрить ученикамъ — будутъ изучать гаджеты.

Довѣрить родителямъ — навыки самообороны + бухгалтерія + право + красивый дипломъ.

Педагогамъ — воспроизводство безсмысленной и безпощадной совѣтской школы.

Наша образовательная ситуація едва ли не хуже допетровской.

Nov. 24th, 2011

По поводу вчерашняго обсужденія странной судьбы ректора академическихъ гимназій въ Москвѣ Мелльманна вспомнилось еще одно.

Фурсенко какъ-то изрекъ, что совѣтская школьная система готовила творца, а нужно бы — потребителя. Сама по себѣ реплика была, конечно, провокативна; но въ какой степени она справедлива какъ характеристика?

Творчество есть функція личности. Больше ему взяться неоткуда. Марксизмъ личность отрицаетъ — для него она производная общественныхъ отношеній, а поскольку общество складывается изъ такихъ же сущностныхъ нулей, хотя ихъ много, то ноль въ суммѣ и получается (очень ярко и неоднократно это марксистское ощущеніе ничтожности личности выражено у МЛГ, кстати). Слѣдовательно, марксизмъ бьетъ по самимъ основамъ творчества, стремится поразить его въ корнѣ.

Но на школѣ это сказывается не такъ ужъ прямо. Если марксистская доктрина пропагандируется съ убійственной послѣдовательностью, когда выборъ стоитъ — или поддаться полностью, или исчезнуть, школа способна убить творчество весьма эффективно. Но въ жизни такъ почти не было. Сколько все это хозяйство помню я, въ уже вегетаріанское время, идеологія провоцировала на сопротивленіе себѣ — и тѣмъ косвенно поощряла творчество, поскольку противостоять можно было именно становясь личностью и, слѣдовательно, вступая во всѣ права и обязанности, каковыя этотъ статусъ предполагаетъ. Такъ что здѣсь Фурсенко не совсѣмъ ужъ не правъ. Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben — эту мудрость Гете современная цивилизація какъ-то ужъ слишкомъ склонна игнорировать.

Ужъ совсѣмъ другой вопросъ — насколько эффективно именно это «сопротивленіе», для воспитанія творца неизбѣжное? На мой взглядъ, традиціонная школа съ ея сопротивленіемъ матеріала — словеснаго, научнаго, наконецъ, просто окружающаго міра — много лучше. Общая уродливость совѣтской обстановки и на творчествѣ сказывалась не лучшимъ образомъ.

Но вотъ что даетъ совсѣмъ ужъ гнусные результаты — воспитаніе потребителя, забвеніе этой гетевской мудрости, торжество незаслуженной свободы и незаслуженной жизни.

Dec. 3rd, 2011

«Новые стандарты образованія вызываютъ двойственное отношеніе. Въ рядѣ случаевъ они учитываютъ прогрессъ въ соотвѣтствующихъ областяхъ знанія. Однако происходитъ чрезмѣрная формализація образо-

вательнаго процесса, сужается спектръ выбора учебныхъ дисциплинъ, а въ комплексъ соціально-гуманитарныхъ предметовъ все болѣе очевиднымъ образомъ проникаетъ “православно-патріотическая” составляющая. Тѣмъ самымъ прямымъ образомъ нарушается главный цѣнностный принципъ обученія — его гуманистическая, общечеловѣческая нравственная основа. Положеніе въ сферѣ образованія въ конечномъ счетѣ опредѣляется общимъ соціальнымъ, политическимъ и моральнымъ состояніемъ общества. Коррупція въ ея широкомъ пониманіи, какъ разложеніе, развалъ и разрушеніе нормальнаго положенія вещей, будетъ играть въ сферѣ образованія главную отрицательную роль. Ожидать улучшенія ситуаціи въ школѣ не приходится»[12].

Это профессоръ, докторъ наукъ. Меня даже не тенденціозность волнуетъ — Господь бы ужъ съ ней — а поверхностность и… какъ бы это помягче сформулировать? Гдѣ профессоръ видѣлъ эту гуманистическую и общечеловѣческую школу? Въ іезуитскомъ коллегіумѣ XVII в.? Въ классической нѣмецкой или русской гимназіи? Въ совѣтской школѣ, наконецъ?

Jan. 3rd, 2012

Образовательная программа для націоналъ-либеральной партіи, ежели таковая возникнетъ и если это кому-то нужно

Часть I. Предварительныя соображенія

1. Современный кризисъ русскаго образованія — вообще разворачивающійся довольно медленно, но съ перспективой ускоренія, — вызванъ тѣмъ, что не была своевременно проведена содержательная реформа совѣтской школы, адекватной соціально-экономическому строю, который самъ уже давно никому и ничему не адекватенъ. Для эффективнаго функціонированія всеобуча необходимо соціальное давленіе, котораго уже не могъ обезпечить поздній СССР и которое и подавно немыслимо въ современныхъ условіяхъ — какъ демократическаго строя, такъ и модернизирующаго авторитаризма. Мало помогаетъ дѣлу и обезьянничанье — заимствованіе отдѣльныхъ процедуръ и концепцій съ запада, который также переживаетъ свой — совершенно иной по характеру — образовательный кризисъ.

2. Потому неконструктивными являются всѣ попытки возстановить совѣтскую школу. Здоровая педагогическая практика можетъ появиться только при условіи отказа отъ всеобуча не только въ высшемъ, но и въ среднемъ звенѣ.

---

[12] URL: http://www.gazeta.ru/science/2011/09/02_a_3754233.shtml. *Кувакин В.* Понимание ценности науки в жизни у нас на нуле.

3. Есть два возраженія противъ отказа отъ всеобуча, которыя обычно кажутся убѣдительными.

— Многія дѣти опредѣляются со своими интересами поздно, и раннеспеціализированная школа можетъ сыграть дурную роль въ ихъ судьбѣ.

— Многія дѣти путешествуютъ, и необходимо, чтобы они не страдали отъ перемѣны школы.

Второй доводъ отводится просто: эффективная система образованія строится въ интересахъ большинства населенія, и меньшинство не имѣетъ права вето (поскольку ясно, что въ любомъ городѣ, гдѣ есть десятокъ школъ, среди нихъ найдется хоть одна любаго типа, и пострадать можетъ лишь незначительное меньшинство); кромѣ того, съ организаціонной точки зрѣнія гораздо проще помочь этому меньшинству (тѣмъ болѣе что при осуществленіи реформы возрастетъ число школъ интернатнаго типа), нежели ломать или строить недолжнымъ образомъ всю систему.

Первый исходитъ изъ ложныхъ антропологическихъ посылокъ. Что значитъ «не опредѣлился»? Только то, что нѣтъ доминирующихъ способностей и склонностей (которыя обнаруживаются, если есть, обычно въ достаточно раннемъ возрастѣ) и что тѣмъ самымъ — если нѣтъ противопоказаній, которыя также очевидны достаточно рано, если они есть, — для ребенка подойдетъ любой типъ школы, доступный ему по уровню способностей и усердія.

Задача познакомить ребенка съ начатками всѣхъ основныхъ наукъ (якобы рѣшенная въ СССР) не можетъ ставиться какъ неисполнимая: многопредметная школа по опредѣленію не можетъ быть эффективной.

Jan. 3rd, 2012

Часть II. Организаціонная структура

1. Дѣленіе школы на младшую, среднюю и старшую отмѣняется. Вводится дѣленіе на младшую школу (3 года) и среднюю (8 лѣтъ).

2. Младшая школа съ основополагающей задачей обучить чтенію, письму и ариѳметикѣ (при желаніи и возможности — начальному уровню какого-либо иностраннаго языка) дѣлится на два типа: министерскую и церковно-приходскую. Церковно-приходская отличается отъ министерской наличіемъ Закона Божія, который преподается священникомъ (въ основномъ это будутъ, конечно же, православныя школы, но, разумѣется, любая церковь, функціонирующая въ соотвѣтствіи съ законодательствомъ, имѣетъ право открывать таковыя). Въ любомъ случаѣ должно

соблюдаться право гражданъ давать дѣтямъ воспитаніе въ своей вѣрѣ (если данная религія въ принципѣ дозволена на территоріи Россіи) либо безъ религіознаго компонента.

Считалъ бы очень важнымъ объединить церковь и школу прежде всего въ деревнѣ, поскольку это позволило бы сохранить и поддерживать тамъ достаточно сильный просвѣтительскій очагъ.

Одной изъ задачъ младшей школы должна быть рекомендація слѣдующаго типа обученія. Преподаватели, обнаружившіе талантливаго ребенка, способнаго продолжить обученіе въ школѣ высшаго типа, должны получать за это вознагражденіе. Вообще же одна изъ важнѣйшихъ функцій школы — находить все даровитое въ народной массѣ и помогать соціальному росту этихъ дѣтей.

3. Средняя школа дѣлится на слѣдующіе основные типы:

— Классическая гимназія;

— Реальная гимназія;

— Народное училище;

— Кадетскій корпусъ;

— Женскій институтъ.

По численности дѣтскаго населенія народное училище беретъ половину или чуть меньше; оба гимназическихъ типа — не свыше 15% (въ каждомъ изъ нихъ выдѣляется типъ академической гимназіи съ еще болѣе сложной программой, онъ является штучнымъ); оба «гендерныхъ» типа должны охватывать примѣрно по 10 процентовъ мальчиковъ и девочекъ соотвѣтственно; типы училищъ даютъ лишь разный уровень подготовки, но не разныя права; если ученикъ, прошедшій курсъ народнаго училища, оказывается способнымъ отчитаться за гимназическую программу (что признается достаточнымъ для университетской учебы), онъ долженъ имѣть такую возможность — и юридическую, и фактическую.

Jan. 3rd, 2012

Часть III. Гимназіи

1. Классическая гимназія предполагаетъ прежде всего серьезную языковую и математическую подготовку. Она оріентируется на воспитаніе человѣка съ мощнымъ критическимъ мышленіемъ и потому требуетъ значительнаго интеллектуальнаго напряженія при учебѣ. Курсъ длится 8 лѣтъ; учебная программа:

— Англійскій языкъ — 6–7 часовъ въ недѣлю;

— Французскій или нѣмецкій языкъ — 5–6 часовъ;

— Латынь — 5–6 часовъ;

— Математика + алгоритмика — 6–7 часовъ;

— Русская словесность — 4–5 часовъ;

— Естествовѣдѣніе (включая географію) — 3 часа;

— Исторія — 2–3 часа;

— Искусство — 3–4 часа.

— Изслѣдовательская работа (въ старшихъ двухъ-трехъ классахъ) — 2 часа.

Физкультура не существуетъ какъ отдѣльный предметъ со своими оцѣнками и нормативами, но каждый день дѣлится пополамъ (или когда будетъ признано удачнымъ по соображеніямъ здоровья) серьезной разминкой; практикуются (въ цѣляхъ соціализаціи) командныя игры, школьный театръ (въ т. ч. на иностранномъ языкѣ), экскурсіи. Этотъ абзацъ относится и къ реальной гимназіи.

Главныя жертвы, какъ видно по времени, — естественныя науки и циклъ, связанный съ русскимъ языкомъ и литературой. Первое понятно: серьезно ихъ пройти все равно въ гуманитарно-математическомъ учебномъ заведеніи не получится, а бѣглый обзоръ можетъ быть очень бѣглымъ, останется все равно примѣрно одно и то же.

Что касается русскаго языка (словесность останется въ основномъ литературой), то грамотность для школьныхъ цѣлей слѣдуетъ признать частнымъ дѣломъ; съ одной стороны, она не слишкомъ хорошо прививается путемъ изученія правилъ, а съ другой — тратить на нее много времени есть дискриминація по отношенію къ тѣмъ, кто пишетъ грамотно и такъ. Если и есть какіе недостатки, за нѣсколько послѣшкольныхъ лѣтъ они ликвидируются сами собой. Сказанное о русской словесности относится и къ реальной гимназіи.

Программа академической гимназіи прибавляетъ къ этому греческій языкъ (4 часа въ недѣлю).

2. Реальная гимназія

— Англійскій языкъ — 5–6 ч. въ недѣлю;

— Французскій или нѣмецкій языкъ — 4–5 часовъ;

— Математика + алгоритмика — 7–8 часовъ;

— Русская словесность — 3–4 часа;

— Естественныя науки (включая географію) — 10–11 часовъ;

— Исторія — 2 часа;

— Искусство — 2–3 часа;

— Изслѣдовательская работа (въ старшихъ двухъ-трехъ классахъ) — 2 часа.

Относительно естественныхъ наукъ. Понятное дѣло, онѣ много сильнѣе, чѣмъ въ совѣтской школѣ, и опираются на болѣе сильную математику. Можно сдѣлать такую вещь — одинъ предметъ лидируетъ (это можетъ быть и физика, и химія, и біологія), тогда и въ рамкахъ реальной гимназіи возможны профили. Поскольку физика и химія въ совѣтскомъ догматическомъ преподаваніи — лишь ухудшенный варіантъ математики, онѣ переносятся въ лабораторію.

Программа академической гимназіи усиливаетъ математическую часть.

Программа можетъ надстраиваться факультативами — какъ дополнительными предметами (психологія, экономика, философія, право), такъ и усиливать существующіе (чтеніе Шекспира на языкѣ оригинала).

Прошу не фетишизировать цифры. Объ алгоритмикѣ здѣсь[13]. Изслѣдовательскую дѣятельность нужно разсматривать отдѣльно.

Продолженіе слѣдуетъ. Предыдущая часть здѣсь.

Ну и на сегодня отдохну.

Jan. 4th, 2012

Часть IV. Кадетскій корпусъ и женскій институтъ; народное училище

1. Кадетскій корпусъ не является исключительно инструментомъ подготовки будущихъ офицеровъ; однако его укладъ и программа опредѣляются преимущественно этой задачей. При этомъ офицерство разсматривается какъ элитная группа, и потому, наряду съ физической квалификаціей, которая должна превосходить всѣ остальные типы, онъ долженъ давать интеллектуально-культурную квалификацію, сопоставимую съ гимназіями. Это несколько отличается отъ современнаго представленія, разсматривающаго данный типъ какъ отстойникъ для девіантныхъ подростковъ. Отчасти эта квалификація достигается исключительно интернатнымъ типомъ образованія — поскольку на дорогу времени тратить не приходится, программу можно дополнительно насытить.

Учебная программа кадетскаго корпуса:

1. Англійскій языкъ — 6–7 часовъ въ недѣлю.
2. Французскій или нѣмецкій языкъ — 4–5 часовъ;
3. Русская словесность — 5 часовъ;
4. Математика и алгоритмика — 7–8 часовъ;
5. Естественныя науки + географія — 4 часа;

[13] URL: http://www.inr.ac.ru/~info21/MIL/neoclass-full-text.pdf.

6. Исторія — 4 часа, включая 1 часъ военной исторіи Россіи;

7. Искусство — 3 часа;

8. Физическая и военная подготовка — 10 часовъ, включая: физкультуру, вожденіе, обращеніе со стрѣлковымъ оружіемъ, тактическую, медицинскую подготовку. Строевой я бы не увлекался, хотя отчасти она тоже необходима. Есть и воспитательный элементъ — отвѣтственность, смѣтливость, инициатива, товарищество. Опять-таки: поменьше субординаціи (не дисциплины!), побольше инициативы.

Итакъ, два сильныхъ направленія — гуманитарно-культурное (языки и литературы, русская литература (и исторія) дается въ большемъ объемѣ, чѣмъ въ гимназіяхъ) и военно-спортивное. Просѣдать позволяемъ естественнымъ наукамъ и опять-таки русскому языку.

2. Женскій институтъ.

Цѣль — подготовка домохозяекъ и матерей. Онѣ должны имѣть возможность помогать своимъ дѣтямъ въ школьной учебѣ до опредѣленнаго уровня; потому ограниченность программы сочетается съ качествомъ и глубиной ея освоенія.

Учебная программа женскаго института:

1. Англійскій языкъ — 6–7 часовъ въ недѣлю.

2. Французскій или нѣмецкій языкъ — 4–5 часовъ;

3. Русская словесность — 6 часовъ;

4. Математика и алгоритмика — 6–7 часовъ;

5. Исторія — 5 часовъ;

6. Естественныя науки + географія — 4 часа;

7. Искусство — 4 часа;

8. Рукодѣлія и домашнее хозяйство — 6 часовъ.

Мнѣ по вполнѣ понятнымъ причинамъ трудно подробно расписать послѣдній пунктъ. Съ воспитательной точки зрѣнія — женщина должна умѣть нравиться мужчинѣ и управлять домомъ мягко, такъ, чтобы мужчинѣ казалось, что рѣшенія принимаетъ онъ. Но настаивать не буду. Меня въ принципѣ за такіе проекты на фонарь потащатъ — съ политкорректной точки зрѣнія женщина ничѣмъ не отличается отъ мужчины.

3. Народное училище

Надо сказать, что это низшій типъ средней школы; а, какъ правильно отмѣчалъ А. І. Зайцевъ, отстоять болѣе высокіе типы отъ народной зависти сможетъ лишь сильная государственная власть. Отчасти мы пытаемся сдемпфировать эту опасность за счетъ того, что не даемъ гимназистамъ и никому дополнительныхъ правъ; но образовательная траекторія опредѣляется способностями, и потому — при всемъ равно-

правіи — мѣста въ университетахъ будутъ заняты гимназистами. Поскольку талантливыя дѣти будутъ отлавливаться системой достаточно рано, путь изъ народнаго училища въ университетъ станетъ скорѣе исключеніемъ — хотя нѣтъ запрета и противопоказаній; путь въ народнохозяйственные вузы будетъ широко открытъ (за исключеніемъ сложныхъ техническихъ, предназначенныхъ для «реалистовъ»). Въ качествѣ основы для народнаго училища можно взять и совѣтскую среднюю школу: у нея есть одна хорошая сторона, поскольку русскіе en masse болѣе склонны къ естественнымъ, нежели къ гуманитарнымъ наукамъ. Но программа сравнительно съ совѣтской школой можетъ быть сильно сокращена. Упрощаются программы по естественнымъ наукамъ, и, сокращаясь количественно, онѣ выучиваются лучше; изгоняется новѣйшая литература, за счетъ чего можно серьезнѣе освоить классику. Кромѣ того, появляется дополнительное поле, отданное на откупъ мѣстнымъ потребностямъ.

1. Англійскій языкъ — 5–6 часовъ.

2. Математика — 6–7 часовъ.

3. Русскій языкъ — 2–3 часа.

4. Русская литература — 3 часа.

5. Физика, химія, біологія, географія — по 2 часа; всего не болѣе 6 часовъ.

6. Исторія — 3 часа;

7. Ремесло, домоводство — 3 часа;

8. Индивидуальный или коллективный проектъ — 2 часа.

9. Для мѣстныхъ потребностей — 3 часа (возможно на то же взять и 7 пунктъ).

Физкультура на тѣхъ же основаніяхъ, что и въ гимназіяхъ.

Я не помню, гдѣ писалъ объ отличіяхъ изслѣдованій отъ проектовъ. Вкратцѣ: въ первомъ случаѣ ты описываешь кусокъ реальности (въ этой рѣчкѣ такое-то содержаніе свинца въ водѣ, въ этомъ текстѣ такое-то количество заимствованій изъ того); во второмъ — представляешь себѣ то, чего еще нѣтъ (сейчасъ здѣсь помойка, а должна быть клумба). И та, и другая работа можетъ быть достояніемъ широкихъ ученическихъ массъ; рѣшительно не понимаю, чего такъ всѣ взбунтовались противъ проектовъ въ министерскихъ планахъ. И еще одинъ пунктъ.

Я считалъ бы важнымъ въ народныхъ училищахъ воспитательный компонентъ — говорить на нормальномъ русскомъ языкѣ, съ умѣреннымъ использованіемъ мата, не писать на стѣнахъ, не мочиться въ лифтѣ, не оставлять на пляжѣ битыхъ бутылокъ, и т. п. Трансляцію болѣе щадяща-

го по отношенію къ окружающему міру образа жизни. Можетъ ли школа этому помочь, и если да, то какъ?

Я, кромѣ того, категорическій противникъ мусорныхъ предметовъ вродѣ обществовѣдѣнія и ОБЖ. Со вторымъ все ясно: если не поддерживать навыкъ, онъ уходитъ. Чѣмъ всѣхъ учить дѣлать искусственное дыханіе (съ ежегодными сборами и курсами), лучше добиться того, чтобъ въ нужномъ мѣстѣ въ нужное время съ высокой вѣроятностью оказался профессіоналъ. Относительно втораго — если, какъ предлагалъ неоднократно andrey_perla, обучать въ школѣ тому, какъ писать заявленіе прокурору, съ высокой вѣроятностью произойдетъ одно изъ двухъ: къ тому времени, какъ навыкъ потребуется, форма заявленія измѣнится, или ты просто эту форму забудешь. Въ воспитательное значеніе обществовѣдѣнія я не вѣрю.

Jan. 19th, 2012

...Въ общемъ, можно согласиться съ тѣмъ, что въ чистотѣ никакой подходъ не примѣняется. Однако выдѣлить полюса бываетъ интеллектуально плодотворно. Можно выдѣлить полюсъ полезности и полюсъ развитія, какъ въ исходной репликѣ[14], можно полюсъ авторитаризма и сотрудничества. Когда мы разложимъ практику на элементы, восходящіе къ этимъ полюсамъ, кое-что можетъ стать понятнѣе. Во второмъ случаѣ это еще болѣе бросается въ глаза, поскольку въ умахъ — чистыя модели (хотя на самомъ дѣлѣ смѣшанныя).

Да, еще одинъ достопочтеный френдъ въ подзамочной записи спрашиваетъ, измѣнилась ли структура сознанія современной молодежи сравнительно съ прежней эпохой. Мысль — они разучились подчиняться въ принципѣ. Какъ мѣнять преподавательскіе подходы въ этой ситуаціи? Возможно, отчасти все можно объяснить тѣмъ, что сейчасъ нѣтъ молодыхъ людей безъ высшаго образованія, и среднее качество антропологическаго матеріала въ вузахъ упало (оно и вообще было не слишкомъ высокимъ въ силу пореволюціоннаго противоестественнаго отбора). Но, возможно, что-то сидитъ въ мозгахъ и независимо отъ силы этихъ самыхъ мозговъ.

Я вообще имѣю дѣло въ основномъ со способными молодыми людьми, и потому у меня нѣтъ основанія видѣть упадокъ. Но мой опытъ, конечно же, ограниченъ.

---

[14] URL: http://ivanov-petrov.livejournal.com/1762992.html.

Feb. 16th, 2012

«Далеко отстоятъ отъ правилъ благоразумія тѣ (государства), которыя по одной и той же нормѣ и на однихъ и тѣхъ же основаніяхъ воспитываютъ всѣхъ своихъ гражданъ».

Это Іоганнъ Маттіасъ Шаденъ, создатель гимназій Московскаго университета и одинъ изъ авторовъ русской школы XVIII в.

Feb. 19th, 2012

Часъ отъ часу не легче. Оказывается, Шаденъ проектировалъ Академію педагогическихъ наукъ (Academia educationis).

Я сейчасъ попрошу, чтобъ меня кто-нибудь стукнулъ головой о край стола, поскольку я или пойму, что это дурной сонъ, или уже не знаю, что дѣлать. Впрочемъ, послѣ предложенія Татищева создать единое образовательное вѣдомство (минобрнауки, ау!) удивляться нечему.

Mar. 19th, 2012

Въѣхавъ въ городъ на бѣломъ конѣ, первымъ дѣломъ надо сжечь гимназію и упразднить науки.

У Квакля объ этомъ здѣсь[15].

Всегда и всѣмъ говорилъ, что описанія Щедрина не имѣютъ никакого отношенія къ тогдашней россійской дѣйствительности и могутъ служить источникомъ только по исторіи его собственныхъ медицинскихъ показателей.

Но прогностической силой онъ — надо признать — обладаетъ.

Это, кстати, очень серьезно. Директоръ съ такими данными разрушитъ школу почти гарантированно. Такъ что, если его не удастся какимъ-нибудь образомъ направить въ болѣе конструктивное русло, ученикамъ нужно думать о другомъ мѣстѣ учебы, а преподавателямъ — работы.

Удалось же нашему тайному садовнику Совѣтничему руинировать даже такой мощный организмъ, какъ МГУ.

UPD. Поклонники *.*.*. могутъ радоваться. Ихъ кумиръ нанесъ сильнѣйшій ударъ по одной изъ лучшихъ русскихъ школъ — даже если ничего не произойдетъ, сами по себѣ такіе разговоры очень опасны, ибо нарушаютъ стабильность работы училища.

---

[15] URL: http://kvakl-brodakl.livejournal.com/491866.html. «Про Андріянова и СУНЦ».

Apr. 13th, 2012

А вотъ стукнуло въ голову — и самъ не знаю, что съ этой мыслью дѣлать.

Можетъ ли школа сохранить интеллектуальное лидерство, если его утратила власть?

Apr. 21st, 2012

«Урокъ же долженъ быть посвященъ анализу, обсужденію прочитаннаго, изслѣдованію документальныхъ архивныхъ документовъ». Мнѣ въ РГАДА подали не документальные документы, а вовсе даже пять пленокъ. А тутъ на урокъ будутъ носить документальные документы.

Конечно, исторія — это такой школьный предметъ, о которомъ особенно пріятно говорить всякую чушь. И даже безобидна она вполнѣ — летейская влага именно на школяровъ по большей части и расходуется. Но зачѣмъ же о себѣ любимыхъ такъ много говорить?

May. 9th, 2012

Не располагаю досугомъ, чтобъ въ рамкахъ своихъ скромныхъ возможностей провѣрить, но все-таки сформулирую свое впечатлѣніе. Наиболѣе интересныя школы въ Р. Ф. (кромѣ тѣхъ, которыя существовали еще въ СССР) были созданы въ послѣдніе годы перестройки и въ первое десятилѣтіе послѣ нея. Потомъ ихъ количество рѣзко упало. Вѣрно ли это?

UPD. О СУНЦ можно прочесть здѣсь[16].

Будь я преподавателемъ этой школы, я бы ушелъ (либо моментально, либо отказавшись брать новые классы).

May. 29th, 2012

Людмила Петрановская[17] видитъ особенность современной школы въ томъ же, въ чемъ и я (моя формулировка — переходъ отъ обучающего обученія къ констатирующему обученію). Это, собственно, то, въ чемъ въ первую очередь и выражается corruptio въ школѣ: она заинтересована въ результатахъ, но родители заинтересованы больше, и, не получая образованія на урокахъ, дѣти должны заниматься дополнительно (и не-

[16] URL: https://www.facebook.com/groups/161996860514954.

[17] URL: http://ludmilapsyholog.livejournal.com/151264.html.

безплатно). У меня иногда складывается впечатлѣніе, что навыкъ преподаванія во многомъ уже утраченъ — настолько ненужно и невыгодно заниматься этимъ на урокахъ...

Разумѣется, это параллельно къ вопросамъ о программахъ — но какъ разъ объ этомъ у меня было много.

Jun. 4th, 2012

Только что выслушалъ разсказъ о ЕГЭ. Вопросъ по исторіи: что послужило возвышенію Кіева? 1) удачное географическое положеніе, 2) поддержка Византіи, 3) умѣлая политика князей и 4) путь изъ варягъ въ греки. 1 = 4, но, кромѣ того, одно здѣсь не противорѣчитъ другому, а дополняетъ его. По литературѣ: что такое былина? 1) сказаніе, 2) пѣснь съ историческимъ сюжетомъ, 3) сказка и 4) еще что-то (правильный отвѣтъ — 1, а не 2, какъ я было подумалъ). Хуже всего то, что тотъ, кто разбирается въ этой схоластикѣ, ничуть не лучше и не образованнѣе того, кто въ ней не разбирается, и школьное образованіе не даетъ никакихъ преимуществъ ни въ знаніи, ни въ морали и ни въ чемъ.

ЕГЭ опаснѣе, чѣмъ я думалъ.

Jun. 26th, 2012

Поскольку запись, откуда я узналъ объ этомъ[18], подзамочная (по непонятной мнѣ причинѣ), via не будетъ...

Разница — въ контекстѣ. Для авторовъ Императорской школы русская словесность со своими сочиненіями была предметомъ второстепеннымъ и ужъ никакъ не нацѣленнымъ на задачи развитія (каковыхъ она выполнить не въ состояніи). Тренажеръ интеллекта былъ въ другомъ мѣстѣ. Ну а ликвидировавъ (съ рѣдкостной полнотой и послѣдовательностью) его гуманитарную составляющую, пришли къ тому, къ чему пришли. Сейчасъ уже и фантомныхъ болей нѣтъ.

Ну и да, общественное невѣжество касательно исторіи собственной школы — ужъ не знаю, что съ нимъ и дѣлать. Многіе даже всерьезъ продолжаютъ думать, будто совѣтская школа преемственна по отношенію къ дореволюціонной.

---

[18] URL: http://massaraksh10.livejournal.com/174200.html, о темах дореволюционных школьных сочинений.

Aug. 30th, 2012

Мысль, которую я хочу ввести въ общественное сознаніе, — пока не какъ доминирующую, а чтобъ она тамъ присутствовала и дѣйствовала. Въ СССР вообще не было средняго образованія — а лишь слегка upgraded начальное.

Сейчасъ у насъ — въ двухъ-трехъ десяткахъ учебныхъ заведеній — среднее образованіе есть.

Aug. 31st, 2012

Возвращаясь къ ужасу, летящему на крыльяхъ ночи[19].

Я не хотѣлъ бы, чтобъ мой Херасковъ — хотя его стихотворная техника лучше, чѣмъ у современниковъ, а языкъ ближе къ нашему — вошелъ въ школьную программу.

Въ томъ, что мы обсуждаемъ, пороченъ не только подборъ именъ. Порочна сама идея. Книгъ, обязательныхъ для прочтенія, нѣтъ ни одной, поскольку иллюзіи Некрасова о Блюхерѣ и глупомъ милордѣ опровергнуты экспериментально и 60–70 % читателей только въ нихъ и нуждается.

Если ставить задачу пріохотить именно ихъ къ серьезному чтенію, то трезвому человѣку нужно признать: она неразрѣшима. Если работать съ серьезнымъ чтеніемъ тѣхъ 40–30 %, у которыхъ можетъ быть къ нему склонность, объ остальныхъ слѣдуетъ забыть, — культурно окормлять ихъ нужно другому вѣдомству.

И не забывайте: если вы будете очень сильно хотѣть, чтобъ я прочелъ Джойса, я буду душить васъ Силіемъ Италикомъ.

Sep. 3rd, 2012

Попытаюсь сформулировать очень кратко и емко, въ чемъ совѣтская школа противоположна Императорской гимназіи.

Параметры:

1. Педагогическій укладъ.

2. Мѣсто въ системѣ.

3. Соціальная роль.

Гимназическая программа строилась на трехъ главныхъ предметахъ — двухъ древнихъ языкахъ и математикѣ (подъ конецъ роль гре-

[19] URL: http://echo.msk.ru/blog/echomsk/921868-echo. Список из 100 книг, обязательных для прочтения школьниками.

ческаго упала). Преподавая за 8 лѣтъ десятокъ предметовъ, включая чистописаніе, она нисколько не претендовала на энциклопедизмъ и разсматривала остальные предметы какъ скорѣе интеллектуальный отдыхъ. Эти три были выбраны какъ инструментъ развитія. Почему — сейчасъ писать не буду.

Совѣтская школа — псевдоэнциклопедическая. Она не даетъ всеобъмлющаго кругозора, поскольку это невозможно; но это школа безъ ядра и многопредметная. Въ ней почти нѣтъ предметовъ, которые несли бы задачу развитія; de facto таковымъ является математика (что составляетъ существенный upgrade по отношенію къ начальной школѣ), но преподаваемыя догматическимъ образомъ естественныя науки, русскій языкъ, литература и исторія этого не дѣлаютъ. А математика не универсальна во всѣхъ смыслахъ — и не для всѣхъ подходитъ, и не всѣ стороны интеллекта затрагиваетъ. А ужъ какой деформаціи подверглась нещастная русская словесность подъ бременемъ неисполнимой миссіи главнаго гуманитарнаго предмета!

2. Совѣтская школа едина. Поскольку дѣти разныя, единство школы порождаетъ фиктивную школу.

Гимназія была одной изъ и могла выгнать дурака и лѣнтяя. Ему было куда идти.

3. Соціально-педагогическій смыслъ гимназіи заключался въ томъ, чтобы готовить (отчасти создавая, черпая наиболѣе талантливыхъ дѣтей изъ народной гущи) элиту страны, давая ей инструменты самостоятельнаго мышленія. Очевидно, что съ соціальными задачами совѣтской школы это не соотносимо никакъ.

Sep. 9th, 2012

Достопочтенный *** просилъ меня сформулировать аргументы о педагогическихъ достоинствахъ латыни.

Перечитывалъ Зѣлинскаго и понялъ, что лучше не напишу и даже почти ничего не добавлю. Теперь хотѣлъ бы задать такой вопросъ: что лучше — сфотографировать и выложить эти два десятка страницъ или законспектировать ихъ?

Самъ я, къ сожалѣнію, училъ языкъ въ такомъ возрастѣ, когда любыя качества въ этой области были безразличны. Студентъ — человѣкъ съ устоявшимися интеллектуальными привычками.

Sep. 13th, 2012

Нѣкоторые красные понимаютъ, что совѣтская школа тѣсно связана съ общественнымъ строемъ и обслуживаетъ его (не дѣлая, правда, вывода о ея негодности сегодя — надѣются на возстановленіе строя?); нѣкоторые, какъ Қызылъ-Мурза, думаютъ, что высокое качество совѣтскаго образованія универсально, и предлагаютъ равняться на Южную Корею и Японію, которыя равнялись на насъ (?).

А мнѣ было бы интересно дать себѣ отчетъ въ томъ, насколько универсальна въ замыслѣ моя схема и ея высшая часть — классическая гимназія? При этомъ я думаю не передѣлать міръ черезъ образованіе, а дать съ его помощью защиту отъ міра: съ виду благополучный человѣкъ и даже до опредѣленной степени конкурентоспособный, а внутри живетъ своей жизнью съ Вергиліемъ и Софокломъ. Одна часть образованія — это вобановскіе бастіоны, другая — готическая церковь и классическій дворецъ внутри, за обводами стѣнъ.

Но вотъ сколько людей нуждается въ такой комбинаціи? Одинъ изъ тысячи? Изъ ста тысячъ?

Sep. 24th, 2012

О латинскомъ языкѣ. Часть I

Тотъ фактъ, что френды, съ которыми у меня есть взаимопониманіе во многихъ важныхъ вопросахъ и взаимныя же симпатія и уваженіе, которые готовы въ принципѣ признавать мои знанія въ школьной области, все же не вѣрятъ на слово въ роль латинскаго языка, — заставляетъ отнестись къ этому пункту съ повышенной отвѣтственностью. Я рѣшилъ въ концѣ концовъ, оглядываясь на Зѣлинскаго, не конспектировать его, а изложить свои мысли въ произвольной формѣ, — «свои» не въ томъ смыслѣ, разумѣется, что я претендую на авторство. Но сначала нужно пожаловаться на жизнь и расчистить площадку.

Жалоба сформулирована здѣсь[20]. Къ сожалѣнію, общество не слишкомъ хорошо представляетъ себѣ функціонированіе образовательной машины. Иногда отъ того, что я пишу, людей прямо корежитъ — и они выплескиваютъ на меня (очно и заочно) ненависть, вовсе не спровоцированную ни моей наглостью, ни даже моими задними мыслями (можно, конечно, обижаться, когда тебѣ говорятъ, что для достиженія результата нужно потрудиться, а въ иномъ случаѣ не получится, и въ этомъ тоже можетъ не получиться, — но обижаться здѣсь неконструктивно). Я ужъ

[20] Статья «Образовательные предразсудки».

гдѣ-то писалъ, что не слѣдуетъ неутѣшительныя описанія принимать за злыя пожеланія...

Если я не ошибаюсь, у спортсменовъ ростъ мышечной массы происходитъ на предѣльномъ усиліи. То же самое и съ интеллектомъ. Кажется очевиднымъ, что третьеклассникуне слѣдуетъ объяснять интеграловъ, а студентъ мехмата не продвинется въ своемъ развитіи, рѣшивъ хоть 20 000 квадратныхъ уравненій, — но въ младшихъ классахъ у насъ проходятъ непонятные школьникамъ отрывки изъ древней и старой литературы, а въ старшихъ — литературу относительно недавнюю, требующую гораздо меньше усилій для — скажемъ такъ — «первичнаго» пониманія (до второго и слѣдующихъ слоевъ, впрочемъ, не добираются).

Потому намъ нужно очень четко оцѣнивать и понимать, какого рода нагрузку мы возлагаемъ на интеллектъ ученика, — съ одной стороны, интенсивность и характеръ его интеллектуальнаго усилія, съ другой, — обстановку, въ которой это усиліе совершается.

Проанализируемъ на предметъ «на подумать» исторію. Здѣсь двѣ интеллектуальныхъ задачи (можетъ быть и больше, но хотя бы на поверхности). Съ одной стороны, реконструкція факта изъ совокупности источниковъ, съ другой, — реконструкція процесса изъ совокупности фактовъ. У насъ очень любятъ заниматься вторымъ дѣломъ; а между тѣмъ оно требуетъ какъ фактической полноты, поскольку упущеніе одного изъ фактовъ можетъ привести къ полному искаженію картины, такъ и развитой «хронологической» рефлексіи, позволяющей оцѣнивать длительность шлейфа послѣдствій для каждаго событія и смотрѣть на каждый конкретный моментъ какъ на равнодѣйствующую факторовъ, разнесенныхъ во времени и въ пространствѣ. На это мало кто изъ взрослыхъ способенъ, и ставить такія задачи передъ дѣтьми — значитъ завѣдомо пріучать ихъ къ безотвѣтственной болтовнѣ.

Подумать надъ реконструкціей факта возможно. Берется нѣсколько источниковъ (въ античной исторіи можно сервировать столъ практически въ той же полнотѣ, что и для взрослыхъ), изучается техника ихъ сравненія — лишь въ элементахъ; но это можно дѣлать не на урокѣ, а только въ рамкахъ изслѣдовательской работы старшеклассниковъ, что требуетъ и соотвѣтствующаго отбора дѣтей, и квалифицированныхъ педагоговъ. Въ остальныхъ случаяхъ цѣнность исторіи какъ школьнаго интеллектуальнаго тренажера очень ограничена.

Какъ работать съ русской словесностью? Можно, конечно, поразмышлять, хотѣлъ Онѣгинъ подстрѣлить своего друга или избѣгалъ этого, слѣдовало ли ему застрѣлиться самому, и т. п. Эта работа можетъ выхо-

дить на опредѣленный филологическій уровень, который заставитъ потренировать сѣрое вещество (напр., если поставить задачу найти тотъ образный рядъ, который даетъ намъ понять, что Онѣгинъ сдѣлалъ если не все, то многое для того, чтобъ дуэль не состоялась, и стрѣлять умѣлъ очень плохо). Я присутствовалъ на такомъ урокѣ. Здѣсь трудность заключается въ томъ, что любая мало-мальски осмысленная работа требуетъ большихъ знаній (напр., сравненіе по ходу съ дуэлями въ другихъ произведеніяхъ), и все равно роль учителя останется большой; ему придется почти все дѣлать самому. На «подумать» для ребенка можно оставить побольше только въ рамкахъ того же самаго изслѣдованія (или, если угодно, проекта, который пыталось ввести министерство и на который такъ ополчилась педагогическая общественность). Съ русскимъ языкомъ все понятно: для того чтобы использовать его какъ орудіе интеллектуальнаго роста, нужно совершенно измѣнить программу преподаванія, поскольку заучиваніе правилъ — не лучшій способъ воспитанія раціональнаго мышленія. Но уйти отъ этого можно только въ направленіи научной лингвистики, я не увѣренъ, что это подходящій для школы предметъ.

Съ точки зрѣнія «подумать» школьныя естественныя науки повторяютъ математику: генетика пользуется элементарными свѣдѣніями изъ теоріи вѣроятностей, физика — элементами анализа функцій, химія — пропорціями. Самостоятельную, независимую отъ математики интеллектуальную цѣнность онѣ могутъ пріобрѣтать въ особыхъ условіяхъ — не буду перечислять всѣ, ограничусь высокой квалификаціей учителей и значительнымъ (не меньше 4–5 часовъ въ недѣлю на предметъ) расходомъ учебнаго времени.

Sep. 25th, 2012

Латинскій языкъ — II.

Для начала я хочу быть правильно понятымъ. Если я разсматриваю предметы съ точки зрѣнія ихъ использованія въ качествѣ интеллектуальныхъ тренажеровъ, это не значитъ, что я не признаю за ними другихъ функцій. Кромѣ того, мнѣ не близка идея о единой школѣ, а слѣдовательно, и тезисъ, что главная цѣль образованія тоже едина. Универсальность интеллектуальнаго тренажера — вопросъ отдѣльный; я полагаю, что такихъ просто нѣтъ. Но здѣсь отмѣтимъ одно: есть опредѣленное количество учениковъ (навскидку 5 %), которые нуждаются въ школѣ, ставящей интеллектуальный ростъ въ качествѣ своей главной задачи. Воспитаніе, соціализація, даже эрудиція важны, но отходятъ на второй-третій планъ.

Рядомъ съ ними есть дѣти, и ихъ больше, которымъ нужна воспитательная передержка (не безъ полезныхъ знаній и навыковъ, разумѣется).

И еще одно, очень важное, о чемъ писалъ Зѣлинскій: если желательно, чтобы кто-то что-то зналъ, изъ этого никоимъ образомъ не слѣдуетъ, что это что-то должно изучаться въ школѣ.

Продолжимъ обзоръ предметовъ. Новые языки, которые я самъ весьма люблю. Тамъ есть надъ чѣмъ подумать, но значительныя усилія, направленныя на постановку произношенія и на запоминаніе словъ, дѣлаютъ этотъ предметъ въ качествѣ тренажера извилинъ малоэффективнымъ. Разные по-разному: изъ трехъ основныхъ европейскихъ лучше всего нѣмецкій (неплохъ и итальянскій), хуже французскій, еще хуже англійскій. Сейчасъ позволю себѣ не аргументировать. Кстати, самое мощное упражненіе на развитіе ума въ преподаваніи новыхъ языковъ — правильно подобранный письменный переводъ; задача сформулировать на своемъ языкѣ мысль, выраженную на чужомъ, можетъ вызвать реальное напряженіе умственныхъ силъ. Случайно ли именно этому у насъ не удѣляется вниманія? (Обученіе формулировать свои мысли было бы мощнымъ инструментомъ развитія и въ преподаваніи словесности, но технологически это работа индивидуальная, она для урока не годится. Преподавателю, чтобы помочь, нужно какъ-то эти мысли изъ ученика извлечь.)

Новые языки — предметъ съ очень важнымъ культурнымъ значеніемъ (потенціально), важный и единственно универсальный прикладной предметъ, но усилія памяти и тренировки произношенія для нихъ настолько важны, что к. п. д. интеллектуальной работы на высотѣ никогда не будетъ.

Наконецъ, мы добрались до математики. Она — реальный интеллектуальный тренажеръ. Можетъ быть, самый эффективный; эффективный — во всякомъ случаѣ. У математики другія слабости — 1) она совсѣмъ не универсальна въ смыслѣ охвата, я даже не ожидалъ, что въ такой степени, и 2) она не универсальна въ смыслѣ даваемыхъ навыковъ. Второе — очень важно. Если ограничиться только математическимъ тренажеромъ развитія ума, усваиваешь нѣкоторыя вредныя привычки, свойственныя чистымъ технарямъ. Конечно, я въ этомъ пунктѣ весьма уязвимъ для спеціалистовъ по математической логикѣ, но — подчеркну, я говорю о школьной математикѣ, — она предполагаетъ жесткія и однозначныя рѣшенія. Можетъ быть, если бъ вмѣсто элементовъ матанализа были элементы теоріи вѣроятностей, оно было бъ иначе; но не думаю, что намного, да и то только въ старшихъ классахъ. Нуженъ болѣе мягкій тренажеръ,

гдѣ было бы правиломъ отсутствіе однозначнаго отвѣта и варіативность путей была бы выше.

Педагогическую характеристику латинскаго языка оставимъ для третьей части, а пока — отвѣтъ моимъ коллегамъ, думающимъ, что я сдаю позиціи.

1. Почему только латынь, а не латынь и греческій. — Думаю, что самой реалистичной была бы схема, при которой въ столицахъ было по двѣ-три академическихъ гимназіи съ обоими языками, одна изъ коихъ — интернатъ, по одной — въ наиболѣе мощныхъ губернскихъ городахъ либо въ городахъ съ хорошими культурными традиціями (въ Казани и Саратовѣ одна такая должна быть, а въ Магнитогорскѣ — не увѣренъ; интересно, приживется ли такая въ Екатеринбургѣ), но распространеннымъ типомъ была бы гуманистическая гимназія съ латынью, двумя новыми языками и математикой. Лично меня въ нелюбви къ греческому обвинять было бы несправедливо.

2. Почему на первомъ планѣ — латынь какъ интеллектуальный тренажеръ. — Латынь, разумѣется, ключъ къ очень значимой культурной сокровищницѣ, можетъ быть, самой значимой; я нисколько не собираюсь терять этого изъ вида и думаю, что эту роль языка школа можетъ отыграть по полной; но роль латыни какъ интеллектуальнаго тренажера мнѣ представляется болѣе «демократической», что ли; навыки грамматическаго пониманія текста она дастъ всѣмъ, а ключъ къ сокровищницѣ — не большинству даже среди гимназистовъ.

Sep. 25th, 2012

Латинскій языкъ — III.

Реплики достопочтеннаго лжеюзера *** опять заставили меня задуматься: является ли латынь въ указанныхъ рамкахъ — для 5% — необходимой или только полезной. Съ кенотической точки зрѣнія, разумѣется, къ числу необходимаго относятся рубище, желуди, ручей и землянка; и для поддержанія жизни, и для спасенія души этого достаточно. Такъ что смотря чего желать русскимъ — сфера «необходимаго» будетъ опредѣляться тѣмъ контуромъ, который мы зададимъ для національной жизни. Если къ землянкѣ и рубищу добавить пушки и ракеты — латынь на первый взглядъ тоже не нужна, но боюсь, что только на первый взглядъ: была одна страна, у которой пушекъ и ракетъ было больше всѣхъ въ мірѣ, но которая привыкла удовлетворять духовно-интеллектуальныя потребности своихъ подданныхъ лишь самой низко-

пробной жвачкой; и въ критическій моментъ эту страну отъ распада не спасли ни пушки, ни ракеты.

Интеллектуальная самостоятельность и состоятельность любаго народа не можетъ быть достигнута безъ гуманитарной мысли высокаго уровня. Эта мысль не можетъ существовать, если нѣтъ благопріятной филологической среды; иначе у насъ просто нѣтъ и не можетъ быть грамотнаго изданія текстовъ. Для филологіи европейскаго ареала образцомъ является классическая филологія, и безъ ея развитія въ нужныхъ масштабахъ происходитъ деградація, которая волнами распространяется по низшимъ уровнямъ. (Наука и раціональное мышленіе сложились одинъ разъ въ античной Элладѣ, а затѣмъ ихъ было проще заимствовать, чѣмъ создавать заново, что легко могло и не произойти, поскольку ихъ появленіе — чудо.) Какъ академія предшествуетъ народной школѣ и деградація академіи — не сразу, а черезъ посредствующія звѣнья — ведетъ къ деградаціи народной школы, также и гуманитарная мысль — не сразу, а черезъ пониженіе уровня смежныхъ филологическихъ дисциплинъ, черезъ привычку пользоваться неисправными изданіями текстовъ и распространяемую этой привычкой интеллектуальную неряшливость — становится грубой и примитивной, теряетъ гибкость, въ результатѣ чего происходитъ то, что и произошло: странѣ нечего предложить своимъ подданнымъ, и она становится для нихъ ненужной, поскольку государство и его образовательные институты — очень мощное орудіе созданія и поддержанія національной культуры, и, поскольку это такъ, на него возлагается соотвѣтствующій долгъ. Дурныя гуманитарныя традиціи, усвоенныя нынѣшней РФ, кстати, и сдѣлали ее абсолютно безполезной и даже вредной для русскаго культурнаго творчества. Такимъ образомъ, если желать для своей страны процвѣтанія, прочности и культурнаго расцвѣта — нужно желать для нея мощной классической школы.

Но это все — изъ области наблюденій. Между тѣмъ, что сказано выше, и тѣмъ, что будетъ написано о латыни, есть рядъ промежуточныхъ звеньевъ.

Балансъ между памятью и мыслью. У всѣхъ предметовъ, кромѣ математики, онъ сильно сдвинутъ влѣво; у математики — вправо. Латынь (не имѣющая проблемъ произношенія и налагающая со своей простой и ясной морфологіей половинную нагрузку на память въ сравненіи съ новыми языками и болѣе мощную, нежели они, интеллектуальную нагрузку) въ этомъ отношеніи идеальна. Болѣе того, это прекрасное педагогическое сырье, гдѣ уровень трудности легко регулируется легкимъ маніемъ руки. Конечно, для адекватнаго описанія жизненныхъ явленій, окружающихъ насъ,

«памяти» должно быть больше — но тренироваться на нихъ невозможно, тренировочный полигонъ дѣтскаго ума нуждается въ такомъ балансѣ.

Одинъ изъ первыхъ афоризмовъ Публилія Сира.

Amici vitia si feras facias tua.

Первое слово можетъ быть р. п. ед. ч. и им. п. мн. ч. отъ слова «другъ»; второе — им. и в. п. мн. ч. отъ слова «порокъ»; feras можетъ быть какъ в. п. мн. ч. отъ слова «дикій звѣрь», такъ и 2. л. ед. ч. сослагательнаго наклоненія отъ многозначнаго глагола «нести, переносить»; слово facias — единственное въ предложеніи, которое съ морфологической точки зрѣнія не можетъ быть истолковано двояко — 2. л. ед. ч. сослагательнаго наклоненія отъ глагола «дѣлать». Послѣднее слово — притяжательное мѣстоимѣніе «твой» въ формѣ либо средняго рода (им. и в. п. мн. ч.), либо женскаго рода (долготы не разставлены; это можетъ быть им. и отл. п. единственнаго числа, съ отбрасываніемъ теоретически возможнаго, но ненужнаго звательнаго). Такимъ образомъ, предложеніе въ шесть словъ, изъ которыхъ одно — союзъ, можетъ дать 2 × 2 × 2 × 4 = 32 варіанта комбинацій формъ. Разумѣется, всѣ провѣрять нѣтъ никакой возможности; потому нужно какъ-то отбросить лишнее. Порядокъ словъ не помогаетъ, онъ свободный. Какъ это сдѣлать?

Дѣтишекъ учимъ: начинаемъ съ глагола. Нашли его, по крайней мѣрѣ одинъ надежный; о чемъ это даетъ намъ возможность заключить? Предположеніе гибкое, но принимаемъ какъ рабочую гипотезу: если есть союзъ «если», значитъ, должно быть придаточное предложеніе, и вѣроятенъ второй глаголъ. Для feras провѣряемъ въ первую очередь эту версію. Можно отбросить формы женскаго рода (исходя изъ ни на чемъ не основаннаго предположенія, что текстъ — цѣльный, не требуетъ для своего пониманія выхода за свои рамки; единственное, что тутъ могло бы быть женскаго рода — feras, но нѣтъ согласованія и, вѣроятно, связи между ними; это тоже — не жесткое, но вѣроятное допущеніе).

Самъ по себѣ глаголъ, не требующій подлежащаго, дѣлаетъ невозможной форму им. п. мн. ч. (количество варіантовъ еще сокращается вчетверо), и у насъ послѣ этихъ манипуляцій остается одинъ — гдѣ-то жестко, гдѣ то лишь на вѣроятныхъ допущеніяхъ обоснованный — варіантъ: «друга пороки (в. п.) если бы ты сталъ нести/переносить, ты сдѣлалъ бы твои»; отсюда — усиліе по шлифовкѣ и формулировкѣ, съ опорой на конструкцію двойнаго винительнаго, — «если ты сталъ бы терпѣть пороки друга, ты можешь сдѣлать ихъ своими». Остается послѣдній шагъ: а можетъ, мы чего упустили? Бѣглый анализъ показываетъ, что упущенное — либо невозможность, либо безсмыслица. Дальше обращаемъ вниманіе на

рамку: начинается и заканчивается фраза обозначеніями принадлежности («друга» — «своими»). Но жесткой осевой симметріи нѣтъ. Поскольку это — ямбическій сенарій, есть метрическія ограниченія; по-видимому, именно они, а не стремленіе избѣжать лишней жесткости создали эту фразу въ такомъ видѣ, въ какомъ она есть.

Конечно, развивается со временемъ общій взглядъ (формализовать его очень трудно, практически невозможно), и къ тому времени, когда ученики прошли бы сослагательное наклоненіе, процессъ, который здѣсь описанъ, сталъ бы для нихъ много менѣе трудоемкимъ.

Здѣсь я взялъ «естественный» примѣръ и подлинную фразу. Искусство конструированія позволяетъ дозировать сложность работы въ любыхъ мыслимыхъ діапазонахъ. Въ отличіе отъ новыхъ языковъ, продираться сквозь латинскій текстъ, — аналитическое усиліе. Оно гораздо «дешевле» естественныхъ наукъ и не требуетъ ни дорогаго оборудованія, ни зоопарковъ съ ботаническими садами: весь матеріалъ на листѣ бумаги. Эта задача достаточно сложна, предполагаетъ постоянно работу съ многими варіантами, можетъ привести къ неоднозначнымъ результатамъ.

Уфффъъъъъ..... Если возникнутъ вопросы на уточненіе, попробую отвѣтить.

Oct. 3rd, 2012

Вотъ, набрелъ по ссылкѣ въ мордокнигѣ. И началъ выпадать въ осадокъ.

«...безпокоитъ экспертовъ и то, что сложившаяся двоякая ситуація — въ однихъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ есть дополнительныя испытанія, въ другихъ нѣтъ — несправедлива». По отношенію къ кому и къ чему она несправедлива? А что одинъ получаетъ на урокѣ тройку, а другой пять — справедливо?

«...въ высшія учебныя заведенія съ дополнительными вступительными экзаменами приходитъ поступать значительно меньше абитуріентовъ, чѣмъ въ тѣ, гдѣ подобныхъ испытаній нѣтъ. Получается, что вводить вступительные экзамены нужно сразу во всѣхъ вузахъ». Да почему жъ получается?

Oct. 9th, 2012

Довольно много читаю во флентѣ о мракобѣсіи. Очень кратко по этому поводу.

1. Школьная пропаганда не слишкомъ эффективна. Какъ старались въ СССР, и гдѣ этотъ СССР? Потому абсолютно все равно — будутъ навязываться креаціонистскія доктрины, атеистическія и т.д. Ни на характеръ школы, ни на сознаніе учениковъ это вліянія не окажетъ; развѣ только — изъ чувства протеста — отъ противнаго, да и то въ не слишкомъ большихъ масштабахъ.

2. Люди, говорящіе о «научномъ міровоззрѣніи», — мракобѣсы ничуть не хуже любыхъ другихъ. Религія, философія, наука — автономные уровни сознанія, и смѣшивать ихъ не стоитъ.

3. Подлинно мракобѣсной школой является не та, гдѣ пропагандируютъ нѣчто кому-то не нравящееся, а та, гдѣ нѣтъ интеллектуальнаго тренажера; въ нашихъ условіяхъ таковымъ является только математика, но программа дополнена большимъ количествомъ предметовъ, отучающихъ думать (отъ нихъ же первый — т.н. «русскій языкъ»). Такъ что нашу школу можно характеризовать какъ мракобѣсную въ довольно высокой степени.

Oct. 17th, 2012

О богословской каѳедрѣ МИФИ.

Какъ-то одинъ френдъ обронилъ мысль, что философскія каѳедры въ вузахъ нужны для того, чтобъ могло существовать соотвѣтствующее сообщество. Не знаю насчетъ даннаго — существуетъ ли оно, какъ эти каѳедры сказываются на его качественныхъ и количественныхъ параметрахъ, &c. Но — съ одной стороны — если аргументировать появленіе богословскихъ каѳедръ въ небогословскихъ вузахъ, то можно именно этимъ, а съ другой — обязательное преподаваніе философіи студентамъ и присутствіе ея въ аспирантскихъ экзаменахъ — ничуть не меньшее мракобѣсіе, чѣмъ богословскія каѳедры, просто къ этому уже привыкли.

Такъ что посмотримъ, сумѣетъ ли Церковь использовать новыя площадки для того, чтобы, количественно увеличивая кадры своихъ спеціалистовъ, повысить ихъ качество. У меня въ этомъ есть опредѣленныя сомнѣнія.

Oct. 20th, 2012

Тезисъ[21], via ***.

Шагала я, честно говоря, плохо переношу, и самъ примѣръ скорѣе отрицательнаго свойства. Но кто-то изъ нашихъ великихъ, — кажется, самъ

[21] URL: http://traveller2.livejournal.com/285780.html. Все дети рождаются талантливыми.

Арнольдъ — писалъ о великомъ американскомъ математикѣ, который по требованію учителя воспроизводилъ, что 3 + 5 = 6, но для себя зналъ, что это будетъ 8.

Мнѣ кажется, есть хорошій учитель — прекрасно, нѣтъ — процессъ можетъ начаться и безъ него.

Ну и соотвѣтственно, версія о талантливости каждаго ребенка — скажемъ такъ, мягко — несостоятельна.

Oct. 24th, 2012

А я и не зналъ!

Авторъ лучшихъ въ Россіи физическихъ и математическихъ учебниковъ былъ поклонникомъ древнихъ языковъ и мечталъ стать филологомъ-классикомъ!

«Гимназія». Кн. IX. Ревель, 1888.

Дискуссіи вокругъ новаго закона объ образованіи...

Oct. 28th, 2012 at 11:29 AM

Дискуссіи вокругъ новаго закона объ образованіи вертятся вокругъ платности-безплатности, соціальныхъ лифтовъ, оглупленія народа путемъ сокращенія преподаваемой информаціи — и не затрагиваютъ предметный наборъ и учебный укладъ школы, никакъ. Если бы затрагивали — должны были бы благодарить минобръ за это сокращеніе, которое расчищаетъ площадку для самообразованія, если сокращеніе дѣйствительно является честнымъ (въ чемъ у меня увѣренности нѣтъ: часы могутъ убрать, а матеріалъ для спрашиванія оставить прежнимъ).

Итакъ, ни въ обществѣ въ цѣломъ, ни въ педагогическомъ сообществѣ, ни во власти нѣтъ пониманія, какъ работаетъ школа, зачѣмъ она нужна, какова взаимосвязь ея частей другъ съ другомъ и съ окружающей жизнью и какими манипуляціями можно вліять въ желательномъ направленіи на ея функціонированіе. Если придетъ реформаторъ со здравыми идеями, ему не на кого будетъ опереться.

Недавно написалъ большой, свыше двухъ п. л., опусъ съ анализомъ общественнаго мнѣнія на сей предметъ по матеріаламъ екатерининскихъ

наказовъ. Обнаружилась все та же инфантильность; впрочемъ, тогда она была много простительнѣй, со времени Петра прошло немного лѣтъ, образованіе распространялось туго &c. Но тогда страну спасала іезуитская рутина, насаждаемая кіевлянами; задаромъ, безо всякой заслуги и труда, страна получила одну изъ лучшихъ мыслимыхъ школьныхъ моделей. Эта рутина предохраняла отъ сползанія въ пропасть, пока общество не созрѣетъ до самостоятельныхъ интеллектуальныхъ интересовъ, дѣлающихъ образованіе не только карьерной, но и жизненной потребностью хотя бы достаточно вліятельнаго меньшинства.

У насъ такое меньшинство есть, но, поскольку образованіе не іезуитскаго качества, оно недостаточно вліятельно и не создаетъ критической массы.

Потому разумной тактикой стало бы требованіе реальной разгрузки: то, что можетъ дать общеобразовательная школа, все равно особой цѣнности не имѣетъ, а потому пусть даетъ какъ можно меньше: большинство не пострадаетъ, а меньшинство сможетъ воспользоваться освободившимся временемъ для самообразованія.

Школа имени Плюшкина

Nov. 9th, 2012 at 1:01 AM

Очень рекомендую статью Бориса Жукова «Школа имени Плюшкина».

А мою статью изъ того же номера, къ сожалѣнію, въ открытомъ доступѣ не размѣстили. Но тутъ ужъ ничего не подѣлаешь.

Системное представленіе о мірѣ — звѣрь для меня совсѣмъ непонятный, насколько рѣчь идетъ о совѣтской школѣ. Борисъ Жуковъ пишетъ — я самъ это видѣлъ и убѣждался — что совѣтскій школьникъ не въ состояніи примѣнить знанія о производныхъ и интегралахъ къ задачамъ о скорости, ускореніи и пройденномъ пути. А это свидѣтельствуетъ о такой разобщенности всего изучаемаго, что дальше, кажется, и идти некуда.

Еще разъ повторяю: выбрасываніе совѣтскаго образовательнаго балласта еще не есть зло. Большинство отъ этого ничего не потеряетъ, кто способенъ на самообразованіе — пріобрѣтетъ. Зло — разгрузка нечестная, когда учить не будутъ, но захотятъ требовать въ прежнемъ объемѣ. Вотъ противъ чего нужно выступать.

Nov. 15th, 2012

Представимъ себѣ какое-нибудь конструкторское бюро россійскаго ВПК.

Тамъ есть прослойка пенсіонеровъ, которымъ интересно и которымъ зарплата вмѣстѣ съ пенсіей даетъ нѣкоторую возможность удержаться на плаву. Есть зеленая молодежь, она — какъ только наберется отъ старшихъ ума и опыта — покидаетъ это не слишкомъ перспективное мѣсто и ищетъ болѣе обильныхъ хлѣбовъ. Моего поколѣнія нѣтъ совсѣмъ. Но и старшимъ не такъ чтобы ужъ очень интересно, поскольку то, что они дѣлаютъ, не слишкомъ востребовано.

Если заглянуть въ другой уголъ — на какой-нибудь гуманитарный факультетъ какого-нибудь университета — мы обнаружимъ другую болѣзнь. Обильное преподаваніе мѣшаетъ заниматься наукой, и — если въ соотвѣтствующей области знаній остались крупные спеціалисты — они съ большой вѣроятностью живутъ въ другихъ мѣстахъ (какъ разъ для классической филологіи это не такъ характерно, кстати).

Серьезно обсуждать вопросы образованія въ состояніи нѣсколько десятковъ тысячъ людей въ странѣ. И даже не въ томъ бѣда, что ихъ совсѣмъ нѣтъ наверху. Ихъ и въ принципѣ очень мало.

Если дѣйствительно что-то хотѣть сдѣлать для нашей науки и школы, нужно вести себя очень осторожно, работать въ щадящемъ режимѣ, тщательно сохраняя — ее не такъ много! — всю живую ткань. И никакъ иначе.

Nov. 24th, 2012 at 11:09 PM

А вотъ интересно — сколько пунктовъ рейтинга будетъ стоить СПбГУ международный скандалъ съ филфакомъ и МГУ — грязная исторія съ Андріяновымъ?

Дошли до точки невозврата

Nov. 26th, 2012 at 11:25 AM

Самъ матеріалъ здѣсь[22].

Мой комментарій: матеріалъ содержитъ только то новое, что мысли высказаны очень крупнымъ педагогомъ. Такъ они въ руслѣ обычной критики образовательныхъ «реформъ», которые реформами по существу не являются, поскольку принципіальные моменты не мѣняютъ.

Точка невозврата уже пройдена; угрожать поздно. Русскую систему образованія придется собирать съ нуля.

Ну и дѣйствительно думать, что нынѣшняя власть будетъ что-то дѣлать для научно-техническаго развитія страны — это ужъ слишкомъ большая наивность, отдающая лукавствомъ.

Nov. 28th, 2012 at 10:19 AM

Еще одна ссылка, которую можно найти во многихъ мѣстахъ[23].

Есть ли проблема коррупціи въ вузахъ, недостаточной квалификаціи преподавателей?

Есть ли проблема торговли дипломами подъ видомъ учебы и т. д.?

Но взаимоотношенія государства и образовательнаго сообщества таковы, что даже нормальное обсужденіе ихъ невозможно.

Въ язвѣ накопилось слишкомъ много гноя...

Стала ли молодежь хуже?

Dec. 2nd, 2012 at 11:20 AM

Сужденія преподавателей высшихъ учебныхъ заведеній о паденіи уровня студентовъ настолько распространены, что нельзя отмахнуться отъ нихъ на томъ основаніи, что раньше вода была мокрѣе, а трава зе-

---

[22] URL: http://old.spbvedomosti.ru/guest.htm?id=10293947@SV_Guest. *Рукшин С. Е.* Дошли до точки невозврата.

[23] URL: http://polit.ru/article/2012/11/27/edu. *Неклюдов С.* Гильотина как эффективное средство от мигрени.

ленѣе. Но базовые антропологическіе факторы не должны бъ измѣниться: отчего бы? Потому думаемъ надъ образовательными.

1. Доля студентовъ въ поколѣніи теперь много больше, чѣмъ въ СССР; ихъ средній уровень не могъ не упасть.

2. Для многихъ наблюдателей произошло смѣщеніе страты: въ ихъ конкретный вузъ идетъ худшая часть молодежи, нежели раньше. (Куда дѣвается лучшая? Великъ ли оттокъ за границу? Много ли приняли на себя вузы, которыхъ раньше не было, вродѣ РГГУ и Вышки?)

3. Соціальное давленіе на молодежь ослабѣло; потому школьная программа усваивается хуже.

4. Сами эти программы стали хуже (что касается обученія письму съ помощью фонетическаго разбора — это несомнѣнное вредительство).

Могъ бы сказаться и противоположный факторъ: хорошихъ школъ сейчасъ больше, чѣмъ на той же территоріи въ СССР. Но съ соціологической точки зрѣнія ихъ настолько мало, что нѣтъ.

Первые два фактора затрагиваютъ — скажемъ такъ — «соціальную презентацію» молодежи; третій и четвертый — собственно образовательные.

Понятно, что попытка свести все къ одной какой-то причинѣ — упрощающій ходъ. Можно говорить объ этихъ, можно добавить то, что я упустилъ. Потому вопросъ въ распредѣленіи.

Суммарно я бы первымъ двумъ отвелъ 70 %, 40 для второго и 30 для перваго; мы глядимъ не на ту часть молодежи, и потому намъ кажется, что она хуже, въ то время какъ мы просто видимъ худшую часть.

На образовательные факторы суммарно я отвелъ бы 30 %, 20 для 3-го и 10 для 4-го. И въ суммѣ, и для послѣдняго такъ мало потому, что совѣтская школа была весьма плохой, и сильно испортить ее невозможно.

Какія соображенія?

Ludus litterarum

Dec. 3rd, 2012 at 11:35 AM

1. Комментарій достопочтеннаго *** къ записи, которая содержала мою мысль о пройденной точкѣ невозврата въ образованіи:

«Посмотрите. Многіе годы люди, причастные къ образованію, заклинаютъ гусика: ай, ай, счасъ точка невозврата, уй, плохо будетъ. Они кричатъ "волки", и ихъ уже не слушаютъ.

Мне бы казалось — хватитъ. Они такъ кричатъ, потому что старые. Хватитъ о себѣ думать.

Въ обществѣ развалена система образованія, все. Можно не кричать. Талантливыя дѣти и учителя есть и будутъ всегда, есть хорошія школы — но система образованія на нулѣ.

Надо начинать заново.

И вотъ тутъ — на мой взглядъ — стоитъ стѣнка въ сознаніи всѣхъ, не только пріужаснувшихся старателей образованія. Они все (всѣ?) думаютъ, что надо это дѣлать черезъ государство, и въ ужасѣ, что государство ихъ не поддерживаетъ.

Я бы сказалъ — плюньте. Слюной. Отъ государства слѣдуетъ ожидать трудностей, а не помощи.

Надо начинать дѣлать русское образованіе. Такъ, какъ его дѣлали всегда — оно вѣдь множество разъ приходило въ упадокъ, это его обычное состояніе. Поднимать образованіе приходилось въ исторіи сотни разъ. Ну вотъ и надо это дѣлать.

Навѣрно, но это очень трудно. Государство мѣшаетъ активно и умѣло, тратя массу дѣтскаго времени на то, что къ образованію никакъ не относится. Но и понимающихъ родителей и спеціалистовъ немного. Такъ что впереди темные вѣка».

2. По результатамъ прошлой записи — большинство видятъ причину сниженія уровня въ паденіи соціальнаго давленія. Достопочтенный ***, напротивъ, подчеркиваетъ, что уровень образованія обратно пропорціоналенъ уровню его доступности, и потому для него корень зла въ томъ факторѣ, что у насъ фактически всеобщее высшее образованіе. Достопочтенный *** дополняетъ мои четыре фактора пятымъ: сниженіемъ уровня преподавательскаго корпуса.

3. Я еще хотѣлъ что-то написать по поводу филологическаго демарша и реакціи. Ограничусь цитатой. *«Но все же я хочу искренне поблагодарить тѣхъ, кто имѣлъ что припомнить плохаго, но счелъ необходимымъ промолчать. Большое вамъ спасибо!»*

4. Мнѣ бы хотѣлось, чтобъ хотя бы статью о репутаціи Хераскова прочли. Но она публикуется такъ (первая часть — въ 2011 г., второй нѣтъ до сихъ поръ, а до четвертой я, полагаю, и не доживу), что это физически невозможно. А жаль...

Младенцамъ до 21 года ходить подъ катъ запрещено

Dec. 5th, 2012 at 9:33 AM

1. Изъ школьнаго фольклора:

Коперникъ цѣлый вѣкъ трудился,
Чтобъ доказать земли вращенье,
Дуракъ, зачѣмъ онъ не напился:
Тогда бы не было сомнѣнья!

Ньютонъ, вѣдь, цѣлый вѣкъ трудился,
Чтобъ доказать тѣлъ притяженье,
Дуракъ, зачѣмъ онъ не влюбился:
Тогда бы не было сомнѣнья!

2. Переломъ

Если въ 1905 г. минскіе гимназисты, встрѣчаясь и знакомясь другъ съ другомъ, спрашивали: Вы с.-д. или с.-р., то въ 1908 г. они задаютъ уже такой вопросъ: Вы «санинецъ» или «этистъ»?

3. Куда смотритъ правительство?

Стремленіе полиціи разыскать виновныхъ въ совращеніи малолѣтнихъ, кажется, не привело ни къ чему. Поплатился только офицеръ, которому, по распоряженію начальства, было приказано въ 24 часа оставить городъ.

4. Реакція

Прежде всего, было постановлено доказывать учащимся все нравственное уродство лиги и извращенность ея цѣлей… Затѣмъ, было рѣшено усилить надзоръ за учащимися какъ въ школѣ, такъ и внѣ ея. Ученицамъ было воспрещено позднее хожденіе по улицамъ съ кавалерами. Посѣщеніе театра, вечеровъ и прочихъ развлеченій рѣшено допустить только съ разрѣшенія учебнаго начальства и въ сопровожденіи взрослыхъ.

5. А, собственно, была ли проблема?

Командированные М. Н. П. чиновники особыхъ порученій въ Минскъ, для разслѣдованія дѣла о минской «лигѣ свободной любви», въ настоящее время, по сообщеніямъ газетъ, представили министру докладъ о результатахъ разслѣдованія. Докладъ этотъ констатируетъ, что учащіеся въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ г. Минска въ «лигѣ» никакого участія не принимали.

6. Литература

Ѳ. Сологубъ обратился въ одну изъ минскихъ редакцій съ просьбою выслать ему номера, гдѣ были помѣщены статьи и замѣтки о лигѣ.

...Не лишнее прибавить, что большинство членовъ лиги поклонники Арцыбашева, Кузьмина, Каменскаго, Зинаиды Аннибалъ и другихъ новѣйшихъ писателей.

UPD къ предъидущему. Печальное

Dec. 13th, 2012 at 3:25 PM

А вѣдь если возникнетъ желаніе у общества предложить концепцію школьной реформы, альтернативную правительственной, то набѣгутъ прохвосты Кагарлицкіе съ утвержденіями, что только лѣвые заботятся о школѣ, идіоты Волковы съ цѣнными мыслями о человѣческой неполноцѣнности не читавшихъ «Тихаго Дона» и невѣжды Быковы ужъ не знаю съ какими педагогическими воззрѣніями, но завѣдомо безъ желанія, чтобъ у молодыхъ былъ шансъ знать больше, чѣмъ они. И будетъ странѣ той послѣднее хуже перваго.

Hadrianianus

Dec. 17th, 2012 at 1:56 PM

Говорилъ недавно съ ***. Он правъ.

Есть ли движеніе съ Андріяновымъ? Мнѣ кажется, онъ надѣется пересидѣть шумъ; а не хотѣлось бы, и додавить его нужно.

Очень некрасива позиція ректора, который, защищая сего вьюноша (кажется, онъ не намѣренъ его сдавать), не останавливается передъ прямой ложью.

И они еще думаютъ, отчего ихъ рейтинги падаютъ!

Dec. 22nd, 2012 at 2:15 PM

Мнѣ вотъ кажется, что образовательная система, которой довольно общество, не можетъ быть хорошей. Гипотетическая Марья Викторовна, конечно же, заинтересована въ томъ, чтобъ хирургъ ее не зарѣзалъ, а терапевтъ зналъ иныя лѣкарства, кромѣ шоколада; это значитъ, что она заинтересована въ соотвѣтствующемъ медицинскомъ образованіи, а поскольку образованіе — это сообщающіеся сосуды... Но не менѣе того она заинтересована въ томъ, чтобъ ея безтолковый Ванюша/Петенька безъ хлопотъ получилъ гимназическій аттестатъ и университетскій дипломъ; и если первый интересъ — отдаленный, то второй — насущный и очень чувствительный. Но въ честной гимназіи Ванюшу/Петеньку терпѣть не будутъ, ихъ изгнаніемъ будетъ огорченъ товарищъ — умный Мишенька/Сашенька, который остался, и остался въ силу ума и усердія, но еще не созрѣлъ до пониманія, почему его разлучаютъ съ Ванюшей/Петенькой; это огорченіе можетъ распространиться и на его родителей — умный Мишенька/Сашенька изъ простыхъ, для него гимназія — соціальный лифтъ, и родители тоже честно не понимаютъ того, чего не понимаетъ сынъ; а Ванюша/Петенька не успѣваетъ не въ силу природной тупости и лѣни, а потому, что мертвенные учителя, неспособные заинтересовать ребенка, учатъ по мертвеннымъ методикамъ мертвеннымъ предметамъ.

Тѣ же настроенія могутъ поддерживаться лѣвой газетой. И такимъ способомъ создается общественное мнѣніе.

De ludo litterarum

Jan. 7th, 2013 at 4:37 PM

Когда я занимаюсь со школьниками, я всегда представляю себѣ, что и для чего я дѣлаю. Развитіе и знанія соотносятся въ пропорціи примѣрно 70:30.

Интересно, а коллеги-естественники и математики, перенося въ школу вузовскіе курсы, задаются подобными вопросами? Скажемъ, недавно услышалъ о существованіи курса микробіологіи въ «Интеллектуалѣ». Здѣсь есть какой-либо эффектъ, кромѣ переноса въ школу части вузовскихъ темъ?

У меня, разумѣется, нѣтъ предвзятаго отвѣта на этотъ вопросъ (если кто понялъ мою тональность иначе, то понялъ неправильно). Я дѣйствительно хотѣлъ бы это знать.

Антіобразованіе

Jan. 11th, 2013 at 1:28 PM

У меня складывается — наблюдая за племянникомъ — все болѣе устойчивое впечатлѣніе, что, если въ СССР средняя школа вообще не давала никакого образованія, то теперь она увѣренно проскользнула въ область антіобразованія; лучше ужъ ничего, чѣмъ то, что они даютъ.

А общественность волнуется, что этого антіобразованія будетъ мало!

Responsa (1)

Jan. 14th, 2013 at 10:23 AM

Достопочтенный *** здѣсь сформулировалъ вопросъ, который мнѣ представляется важнымъ:

«Я человѣкъ простой, простодушный, съ самого дна общества — изъ программистовъ старыхъ временъ. И поэтому у меня, когда я читаю Ваши разговоры съ Вашимъ уважаемымъ собесѣдникомъ, возникаютъ вопросы, на которые я не могу, сколько ни думаю, дать приличнаго отвѣта.

Скажемъ, какъ можно въ школѣ опредѣлить, что ребенокъ или даже подростокъ въ дальнѣйшемъ будетъ переплетчикомъ или еще того пуще — филологомъ. И, соотвѣтственно этому непонятному опредѣленію его будущей судьбы, учить его ручному труду или классической литературѣ.

Т.е., какъ можно выводить типы обученія изъ того, что абсолютно непонятно и неизвѣстно.

А тутъ еще Вашъ уважаемый собесѣдникъ и хорошій человѣкъ Боря Жуковъ сказалъ, что (какъ я понялъ) самъ ребенокъ или, еще того хуже, подростокъ, долженъ имѣть право заказывать самому себѣ тѣ или иные школьные предметы или ихъ объемъ.

Я не къ тому, что подростокъ не можетъ заказать — конечно, можетъ! Еще какъ можетъ! Но какъ... Но что съ этимъ потомъ дѣлать ему же самому, послѣ того, какъ пройдетъ естественный періодъ, когда человѣкъ, если онъ человѣкъ, а не полѣно отесанное, просто обязанъ мѣнять всѣ свои взгляды и устремленія какъ можно чаще и глубже!

Впрочемъ, про полѣно я напрасно сказалъ. Какъ разъ исторія Буратино показываетъ, что даже и полѣну метанія и измѣненія никакъ не чужды (во всякомъ случаѣ, въ «Золотомъ ключикѣ»).

Есть еще и третій вопросъ, про то, какъ это можно говорить о томъ или иномъ общественномъ институтѣ, не учитывая происходящее въ самомъ обществѣ, его задачи, направленія, поставленныя обществомъ цѣли и прочія не то чтобы ужъ такія премудрости?

Но тутъ ужъ я совсѣмъ впадаю въ ступоръ».

Я обѣщалъ отвѣтить.

1. По праву прецедента

Я воспринимаю эти вопросы въ контекстѣ обычныхъ страховъ, охраняющихъ всеобучъ, — какимъ образомъ соріентируется человѣкъ въ совокупности разныхъ предметовъ, если не будетъ имѣть о нихъ представленія, какъ можно обойтись безъ единаго образовательнаго пространства, если ему придется переѣхать и помѣнять школу, и т. д.

Нужно имѣть въ виду, что образовательная исторія всеобуча — это 70 лѣтъ СССР и, возможно, какое-то количество лѣтъ исторіи школы азіатскихъ странъ — объ этомъ мнѣ мало извѣстно. Европейская школа, какъ и старая русская, всеобуча не знаетъ и сразу — съ 10–11 лѣтъ — предлагаетъ выборъ между очень отличающимися другъ отъ друга типами.

Но энциклопедической школой не была и школа СССР. Не было такихъ предметовъ, какъ психологія, лингвистика, совсѣмъ ни въ какія ворота не лѣзла философія — однако жъ на психологическіе и философскіе факультеты, лингвистическія отдѣленія люди шли. Какъ-то оріентировались. И мнѣ совсѣмъ непонятно, почему, скажемъ, такая оріентація возможна съ психологіей и невозможна съ химіей. Равнымъ образомъ никто не доказалъ, что психологія какъ элементъ общаго образованія менѣе важна, чѣмъ химія.

Энциклопедическая школа невозможна не по злокозненности, а по фактору эффективности. Чѣмъ шире охватъ, тѣмъ ниже к. п. д. Въ опредѣленномъ смыслѣ и въ опредѣленныхъ рамкахъ эффективностью можно пожертвовать — но настаетъ моментъ, когда такая жертва оказывается чрезмѣрной.

Издержки раздѣленія типовъ — 40 % отсѣва (и этихъ «Божьимъ гнѣвомъ пролетаріевъ» нужно куда-то опредѣлить, поскольку никто не долженъ умирать съ голоду, поскольку не въ состояніи овладѣть латынью или математикой). Издержки единства типа — полное отсутствіе средняго образованія, точнѣе, послѣдовательное превращеніе его въ фикцію.

2. На основаніи здраваго смысла

Это будетъ вторая часть. Я ее напишу чуть позже.

RESPONSA (2)

Jan. 17th, 2013 at 1:04 PM

Первая часть моего отвѣта разсматривала проблему съ точки зрѣнія прецедента: я напоминалъ, что опасенія, мѣшающія современнымъ гражданамъ РФ отвергнуть всеобучъ, весьма недавняго происхожденія, и большая часть школьной исторіи — и во времени, и въ пространствѣ — спокойно ихъ игнорировала. Теперь отвѣтимъ съ точки зрѣнія разума.

Какъ мы можемъ опредѣлить, къ чему ребенокъ способенъ, до того, какъ онъ пойдетъ въ школу? Если бы дѣло обстояло такъ, что способности, формирующія знатока византійской эмали XIII в., и таковыя же, нужныя знатоку византійской эмали XIV в., не имѣли между собой ничего общаго или сильно расходились бы, — намъ потребовалась бы для рѣшенія соотвѣтствующаго вопроса школа, включающая изученіе и того, и другаго. Соотвѣтственно, съ аналогичной подробностью пришлось бы изучать семейство пасленовыхъ (поскольку способный его познать былъ бы безпомощенъ передъ представителемъ семейства розоцвѣтныхъ); но всѣмъ вышеперечисленнымъ нужно было бы заниматься и силой тренія, и всѣми языками одновременно (какъ можно понять, способно дитя къ французскому или къ англійскому, если не попробовать и то и другое?). Но, къ счастью для насъ, положеніе дѣлъ вовсе не таково: человѣческія способности и склонности статистически тяготѣютъ по уровню къ серединѣ, а по охвату къ универсальности. Нормальный хорошій ученикъ, изъ большинства, — обладаетъ неяркимъ интересомъ къ нѣсколькимъ широкимъ областямъ и вполнѣ способенъ добиться успѣха въ любой изъ нихъ, не выдающагося, но достаточнаго для пропитанія и осознанія не зря прожитой жизни. Слѣдовательно, серьезная жизненная трагедія, возникшая въ результатѣ неправильно выбранной образовательной траекторіи, возможна, но не слишкомъ вѣроятна, — если, разумѣется, выбираетъ самъ ребенокъ, а не его соціальный фонъ. Точно то же самое можно предположить и для ручнаго труда: думаю. врядъ ли резонно предполагать, что геніальный краснодеревщикъ сталъ бы плохимъ переплетчикомъ, а отвратительный слесарь — превосходнымъ ювелиромъ. Сама же способность и склонность

къ ручному труду (при отвращеніи и скукѣ къ труду интеллектуальному) можетъ быть діагностирована достаточно рано.

Разумѣется, есть способности какъ узкія, такъ и сильныя. Но и то и другое очень серьезно повышаетъ шансъ ихъ ранняго обнаруженія. Сильныя, узкія и поздно проявившіяся способности — въ рамкахъ статистической погрѣшности; это бываетъ, но оріентировать образовательную систему на этотъ случай немыслимо. Ибо это значило бы ради того, чтобъ избѣжать 0,005% жизненныхъ трагедій, просто ликвидировать среднее образованіе въ странѣ (всеобучъ означаетъ именно это).

Такимъ образомъ, въ возрастѣ 10–11 лѣтъ передъ нами стоитъ задача сортировки, которую сформулируемъ такъ: отобрать 20–30% лучшихъ по совокупности способностей къ учебѣ, мотивировки къ ней же и культурныхъ установокъ семьи и направить ихъ въ гимназіи и реальныя училища; 10% ребятъ съ живымъ, пускай и нѣсколько поверхностнымъ умомъ и хорошими физическими данными примутъ кадетскіе корпуса; для узкихъ способностей будутъ созданы узкоспеціализированныя школы — ихъ возможно много типовъ; а примѣрно половина пойдетъ въ народное училище, которое можетъ быть близко къ модели совѣтской псевдоэнциклопедической школы, но, потерявъ монополію, перестанетъ быть вредоноснымъ. Я полагаю, что программу народнаго училища можно серьезно сократить сравнительно съ совѣтской школой — и за счетъ этого добиться, чтобъ она усваивалась.

Текстъ получается длиннымъ, и потому я къ темѣ еще вернусь.

SINE IRA ET STUDIO FESSAE DATE SERTA CARINAE

Jan. 19th, 2013 at 1:26 PM

Въ качествѣ преамбулы къ послѣдней части своего отвѣта я хотѣлъ бы попросить читателей воспринимать текстъ спокойно.

Понимаю, это трудно, и эмоціональная реакція на наличное міроустройство — представленіе о Золотомъ вѣкѣ съ мирно лежащими рядомъ львомъ и агнцемъ — свойственно какъ Библіи, такъ и античности. Однако постоянная концентрація на картинкахъ Золотаго вѣка — не лучшій способъ понять происходящее въ нашемъ, желѣзномъ (еще съ Гесіода), а эмоціональный блокъ, который возникаетъ при созерцаніи какъ многихъ явленій живой природы, такъ и иныхъ соціальныхъ феноменовъ, психо-

логически вполнѣ понятенъ и заслуживаетъ уваженія, но интеллектуально — ведетъ въ тупикъ.

Сначала — нѣсколько разрозненныхъ фактиковъ.

1. Проблема № 1 заключается въ томъ, что наука и раціональное мышленіе уже возникли. Произошло это одинъ разъ, на территоріи античной Греціи, и, по-видимому, въ результатѣ стеченія ряда счастливыхъ обстоятельствъ, которое могло и не повториться; но пусть даже повтореніе возможно — историческая несправедливость заключается въ томъ, что мирное племя живетъ себѣ и живетъ, и вотъ еще какихъ-нибудь пятьсотъ лѣтъ — и тамъ возникнетъ греческаго образца натурфилософія, а еще черезъ десять тысячъ они оторвутся отъ земли на аппаратахъ тяжелѣе воздуха, но приходятъ прямые наслѣдники грековъ, землю отнимаютъ, а людей заковываютъ въ цѣпи и везутъ черезъ океанъ (или не везутъ) для продажи на аукціонахъ. Потому для тѣхъ, кто прямымъ наслѣдникомъ не является и не имѣетъ возможности естественнаго десятитысячелѣтняго развитія, выборъ узкій: либо вышеописанное, либо авторитарная наука является сверху и вбивается въ голову несчастнаго молодаго варвара обильной березовой кашей.

> Благослови, Боже, оные лѣса,
> Иже розги добрыя родятъ на долгія времена.
> Малымъ дѣтямъ розга черемховая двоюлѣтняя,
> Сверстнымъ же березовая къ воумленію,
> Черемховая же къ страхованію ученія.
> Старымъ же дубовый жезлъ къ подкрѣпленію.

Каково было наше положеніе? Съ одной стороны, какъ христіанскій народъ мы наслѣдники античной цивилизаціи; съ другой — славянская Литургія и Библія пріучили наше духовенство и за нимъ весь народъ къ умственной лѣности и застою, къ фактическому отказу отъ наслѣдства (чего не было бы при службѣ на греческомъ языкѣ, который русскому клиру пришлось бы учить, какъ западному — латынь). Отсюда — энергія и ярость петровской педагогической дубинки (онъ-то вышесказанное понималъ превосходно).

2. Фактъ второй заключается въ томъ, что — мало кто это знаетъ — когда изъ учениковъ Навигацкой школы отбирались преподаватели для будущихъ цифирныхъ школъ, Петръ распорядился благородныхъ не брать. Этимъ было заложено противорѣчіе между статусомъ педагоги-

ческой дубинки и статусомъ ея носителя. Конечно, отсюда весьма далеко до концепціи «образовательныхъ услугъ», но и возвышенно-романтично-туманная концепція учительскаго труда также не имѣетъ почвы. И нужно — прибавимъ — прекрасно отдавать себѣ отчетъ въ томъ, что наша возможность говорить сейчасъ о свободномъ образованіи обусловлена вѣковой несвободой образованія — съ помѣщеніями для колодниковъ при семинарскихъ конторахъ и благословенными лѣсами.

3. Лучше, чѣмъ здѣсь[24], я все равно не скажу. Любознательная народная масса, которую авторитарный режимъ не допускаетъ къ знаніямъ, — устарѣлая народническая сказка.

Только съ XIX в. въ Россіи начали говорить объ образованіи какъ объ инстументѣ интеллектуальнаго развитія, но сознаніе общества въ основномъ не поднялось и тогда выше утилитаризма. Тамъ оно благополучно пребываетъ и понынѣ. Люди хотятъ учиться нужному, а ненужному — не учиться. Такъ что условія для образованія въ Россіи въ той мѣрѣ, въ какой они задаются обществомъ, — весьма неблагопріятныя. Изъ этого слѣдуетъ по крайней мѣрѣ то, что педагогика, соріентированная на общество и его представленія, будетъ — какъ бы мягче сказать? — не очень удачной.

О двухъ полюсахъ — повторяться не буду.

Jan. 21st, 2013 at 7:48 AM

Со времени Эдуарда Дмитріевича Днѣпрова, когда стали появляться въ постсовѣтскомъ образовательномъ пространствѣ разныя школы съ разными красивыми названіями, никто — ни педагоги, ни администрація — не понималъ, что такое лицеи, гимназіи, колледжи и пр. Возможно, и понимали многіе, каждый по-своему, но свести это пониманіе къ общему знаменателю не получилось бы.

Въ концѣ концовъ названіе колледжа закрѣпилось за бывшими ПТУ (ничего общаго съ историческими, если брать коллегіумъ), лицея — за школами для старшеклассниковъ, въ основномъ естественнонаучнаго типа, гимназіи — за усовершенствованной средней школой полнаго цикла, если мнѣ не измѣняетъ память.

А представимъ себѣ, что министерство захотѣло бы дать отвѣтъ на эти вопросы и составило бы типовое положеніе о гимназіяхъ и лицеяхъ,

[24] URL: http://salery.livejournal.com/47937.html.

опредѣливъ процентовъ на 80–95 ихъ программу? Какъ бы отреагировала общественность?

Навѣяно этимъ[25].

Сцены вятской жизни 1736 г.

Jan. 21st, 2013 at 10:01 PM

«По злобѣ Злыгостева по поданной отъ него въ Воеводскую канцелярію челобитной, дому нашего келейниковъ и стихарныхъ подьяковъ и учениковъ, и служителей въ тое воеводскую канцелярію похватали... и тоежъ канцеляріи подьячіе, и разсыльщики, и посадскіе человѣкъ со сто и больше на домъ архіерейскій, въ которомъ и школы имѣются, съ дубинами и съ кирпичьемъ нападали, и школы разоряли, и въ домъ архіерейской, и въ избу кирпичьемъ бросали, и въ ворота необычно ломились, что тѣ ворота были отъ нихъ и досками подперты. И мое смиреніе въ домѣ архіерейскомъ, яко въ осадѣ, доселѣ содержусь, и нельзя изъ дому архіерейскаго никому вонъ вытить. Понеже изъ оной канцеляріи дому нашего учителей и служителей хватать различно похваляются, а нѣкоторыхъ служителей содержатъ въ той канцеляріи другую недѣлю».

А что такого сдѣлалъ Лаврентій Горка? Взялъ въ семинарію одного посадскаго парня...

De graecis antiquis

Jan. 24th, 2013 at 10:25 AM

«Современному школьнику непонятенъ языкъ Пушкина» — да, но эта ситуація — исходная для европейской школы: носителю любаго діалекта V в. до Р. Х. Гомеръ гораздо болѣе непонятенъ, чѣмъ Пушкинъ современному русскому школьнику.

Что изъ этого слѣдуетъ? — разумѣется, ничего. Древніе греки намъ не указъ. Это они могли, творчески осмысляя задачу, вырастить изъ нея

[25] URL: http://unionofschools.livejournal.com/12617.html. Школы для одаренных детей.

школу и формировать съ ея помощію культуру; а мы люди современные, прогрессивные, мы будемъ проходить не понимая что и, слѣдовательно, не понимая зачѣмъ.

Конспирологическое

Jan. 28th, 2013 at 2:23 AM

Не любитель конспирологіи, но у меня такое впечатлѣніе, что западные хозяева дали отмашку на окончательную ликвидацію остатковъ образовательной системы СССР, поскольку азіатскіе кадры ихъ вполнѣ удовлетворяютъ и достаточны, и русскіе больше не нужны.

Jan. 29th, 2013 at 4:14 PM

...Скажите, повліялъ ли школьный учитель русской литературы на ваши читательскіе вкусы и кругъ чтенія? Можно уточнить: повліялъ тѣмъ, что привлекъ вниманіе къ программынмъ произведеніямъ, или вывелъ за ихъ рамки?

Для себя отвѣчаю рѣзко отрицательно: вліяніе школы на мои вкусы и кругъ чтенія нулевое.

Результатъ

Jan. 30th, 2013 at 11:15 AM

Сердечно признателенъ всѣмъ, отвѣтившимъ на вопросъ предъидущей записи.

При всей нерепрезентативности подборки результатъ получился такимъ (съ неизбѣжными упрощеніями и гибелью нюансовъ): на 19 отвѣтившихъ школа никакъ не повліяла въ формированіи круга чтенія, в. п. с. — 20-й; на 8 повліялъ учитель; на 3 — преподаватель другаго предмета, + еще на одного — преподаватель вуза; на 4-хъ школьный курсъ литературы повліялъ

отрицательно; и, наконецъ, на 3-хъ повліяла сама школьная программа (изъ нихъ одинъ связываетъ это вліяніе только съ однимъ именемъ).

Вузъ и преподавателей другихъ предметовъ можно вынести за скобки: функція учителя рисованія (и даже исторіи) не заключается въ томъ, чтобы воздѣйствовать на кругъ чтенія. Идеальный случай (т. е. положительное вліяніе программы независимо отъ учителя) достаточно рѣдокъ (2 изъ 38). Положительное вліяніе учителя вчетверо-втрое чаще, чѣмъ программы (рабочая версія подтвердилась); при этомъ тѣхъ, кто не отмѣчаетъ никакого вліянія — ок. 50 % (если добавить отрицательное вліяніе — ок. 10 % — получается 40 %-й к. п. д. образовательной системы въ цѣломъ въ данной области, а к. п. д. предмета — при устраненіи еще 10 %, на кого вліяли не школьные литераторы, по нашей подборкѣ получается въ 30 %).

Это, кстати, гораздо выше, чѣмъ я думалъ. Возможно, я болѣе правъ, чѣмъ говоритъ подборка, именно въ силу нерепрезентативности моей фленты.

UPD. Съ опредѣленной долей условности эти к. п. д. можно воспринимать какъ коэффиціенты для читающихъ (поскольку не читающій въ принципѣ не станетъ читать и мой блогъ); тогда суммарный к. п. д. можно вычислить, если учесть долю читающихъ, и внести соотвѣтствующую поправку; если (думаю, это оптимистическая оцѣнка) къ читающимъ относится треть населенія соотвѣтствующаго возраста, к. п. д. будетъ — 10 % для предмета и 13 для образовательной системы.

De poenitentia

Jan. 29th, 2013 at 4:18 PM

Извѣстна забавная исторія одного англійскаго кадета, выгнаннаго изъ училища за отказъ подвергнуться тѣлесному наказанію; раскаявшись въ своемъ поступкѣ, онъ ѣздилъ слѣдомъ за своимъ директоромъ черезъ Францію и Швейцарію, изъ города въ городъ, съ новою плеткою въ своемъ чемоданѣ, пока ему наконецъ удалось получить заслуженные имъ двѣнадцать ударовъ.

Народная школа, педагогическій журналъ. Годъ 16-й. 1884, Августъ, № 8. С. 40–41.

Feb. 11th, 2013 at 9:16 AM

Я думаю, что школа не должна вмѣшиваться въ три вещи, гдѣ рѣшать должны родители:

1) воспитаніе,

2) міровоззрѣніе,

3) кругъ чтенія.

Я не очень понимаю, почему есть родители, которые считаютъ себя неспособными въ этихъ трехъ областяхъ и довѣряютъ ихъ школѣ. Но по умолчанію — необходимо, чтобы это была не ея сфера.

А вы какъ считаете?

Капитанская дочка

Feb. 14th, 2013 at 4:07 PM

Яростно спорилъ съ коллегами о трактовкѣ воспитательнаго пассажа въ первой главѣ «Капитанской дочки».

Пришелъ для себя къ выводу, что очень нужно, чтобъ кто-нибудь написалъ диссертацію на предметъ воспитательнаго топоса въ русской литературѣ.

Feb. 21st, 2013 at 5:10 PM

Сегодня бесѣдовалъ съ коллегой на вѣчную тему. Говорю: главная моя претензія къ школѣ — то, что она уже не учитъ. Отвѣтъ: А., Вы не представляете, сколько сейчасъ учителю нужно заполнить бумагъ. Никогда такого не было. Придетъ завучъ и тыкнетъ — а почему въ конспектѣ триединая цѣль урока не раскрыта. Учителямъ не до преподаванія, дай Богъ справиться съ отчетностью.

Если это такъ, очень печально. При опредѣленномъ уровнѣ бюрократическая нагрузка просто не оставляетъ возможности дѣлать то, въ чемъ ты долженъ отчитываться. Такъ что КМПКВ, первымъ дѣломъ проведемъ ревизію бумагъ — и уберемъ все лишнее.

De vivariis

Feb. 24th, 2013 at 2:41 AM

Какъ я уже писалъ, мнѣ кажется оскорбительнымъ и нелѣпымъ, чтобы школа внушала какія-то установки — моральныя, эстетическія и проч. — моему племяннику. А если взглянуть на это съ другой стороны — съ преподавательской, моей собственной?

Мнѣ трудно абстрагироваться отъ своего отличія отъ основной массы педагоговъ. Мало кто можетъ принести на занятіе для демонстраціи русскую книгу XVIII в. или латинскую — XVII. А это не щегольство: старыя книги — стиль жизни, незнакомый не только современной школѣ, но и большинству современныхъ семей. И все же, и все же, и все же...

Двухъ вещей не хочу категорически: противопоставлять свое гипотетическое вліяніе вліянію родителей и звать дѣтей на баррикады. Если касательно перваго сотрудничество не получается, я пытаюсь свести къ минимуму общеніе, выходящее за чисто техническія рамки; второе цѣликомъ зависитъ отъ меня. Правда, растетъ старческая болтливость, и взглядовъ своихъ я не скрываю... И потому школьники могутъ видѣть рѣдкаго звѣря странной породы. Ну а что они изъ этого позорища извлекутъ — ихъ дѣло.

De aequitate

Mar. 15th, 2013 at 11:13 AM

Конспирологическая мысль: а можетъ, то, что творится въ нашемъ образованіи — отъ ЕГЭ до сліянія школъ въ Москвѣ — дѣйствительно вызвано желаніемъ властей водворить равенство и соціальную справедливость?

Это было бы хуже всего. Но равенство будетъ достигнуто: бѣдные не смогутъ получить образованія изъ-за того, что доступное имъ школьное окончательно превратилось въ антіобразованіе, а богатые — поскольку не сумѣютъ квалифицированно заказать и проконтролировать «образовательныя услуги».

Varia

Mar. 16th, 2013 at 10:46 AM

...По-видимому, если брать европейскую цивилизацію, то граница между доминированіемъ частнаго образованія и государственнаго — граница между англосаксонскимъ міромъ и континентальной Европой. И РФ тутъ вполнѣ въ рамкахъ континентальной традиціи. Но у меня есть одинъ вопросъ: если бъ завтра, скажемъ, государство сняло всѣ свои претензіи къ образованію, предоставило вузамъ самимъ формулировать требованія пріема и ввело наемную армію — возможна ли была бъ система эффективныхъ частныхъ школъ? Мнѣ кажется, что съ трудомъ...

De exilio

Mar. 25th, 2013 at 9:01 AM

Съ одной стороны, мнѣ отъ государства, чтобъ заниматься наукой, ничего не нужно, такъ что я — плохой судья. Съ другой, чтобъ спасти остатки науки тамъ, гдѣ что-то нужно, я бъ считалъ предпочтительной эмиграцію, съ готовностью вернуться, когда появится ненулевой шансъ добиться благопріятныхъ условій.

Но вѣроятность того, что этотъ шансъ появится, очень невелика. Какой-нибудь Навальный понимаетъ въ функціонированіи науки не больше, чѣмъ ***.

Для памяти

Mar. 26th, 2013 at 1:39 PM

Черный списокъ[26].

Собственно, травить остепененныхъ единороссовъ еще можетъ быть занимательно. А заботиться о репутаціонныхъ механизмахъ, — боюсь, поздно.

[26] «У нас должен быть черный список». — Замминистра образования и науки Игорь Федюкин о скандале с диссертациями (lenta.ru).

О начальствахъ

Mar. 29th, 2013 at 10:54 AM

«Извѣстно изъ опытовъ, что вкусъ къ наукамъ не вдругъ, но временемъ пріобрѣтается; безъ поддержанія жъ онаго со стороны начальства не уповательно, чтобъ приращеніе въ наукахъ могло само по себѣ возникнуть, а тѣмъ менѣе распространиться».

Это изъ документовъ Комиссіи объ учрежденіи училищъ. И даже противостояніе не Россія vs. Западъ, а континентальная традиція vs. англосаксонская традиція...

Подумалось: Ивановъ-Петровъ какъ-то говорилъ, что меня не существуетъ въ соціологическомъ смыслѣ, но его-то въ еще большей степени не существуетъ. Всѣ, кто могъ бы говорить о школѣ предметно, въ этой странѣ умѣстятся въ не самомъ большомъ залѣ. И когда И.-П. разсуждаетъ о свободномъ образованіи, этимъ мыслямъ предстоитъ жить въ ситуаціи, когда темное общество уживается съ темнымъ начальствомъ (у общества были проблемы въ РИ, причемъ серьезныя, но начальство тогда имѣло вкусъ къ наукамъ).

De liberis educandis

Apr. 20th, 2013 at 3:50 PM

Гдѣ-то прочелъ, что демографическіе показатели среди русскихъ, получившихъ высшее образованіе, примѣрно европейскаго уровня, а чудовищно низкія данныя — за счетъ остальныхъ.

Если это такъ, я немедленно становлюсь сторонникомъ всеобщаго высшаго образованія. Но есть вопросы: 1) дѣйствительно ли по этимъ показателямъ нѣтъ разницы между истфиломъ РГГУ и Новокузнецкой заборостроительной академіей и 2) не приведетъ ли распространеніе высшаго образованія къ распространенію вредныхъ для жизни привычекъ вмѣсто ихъ отступленія?

Еще о диссертаціяхъ

Apr. 21st, 2013 at 10:20 AM

Если есть какой-нибудь конкретный Бурматовъ, которому пріятно испортить жизнь, есть и смыслъ его преслѣдовать; общественной пользы отъ этого не будетъ никакой, но мы играемъ не изъ денегъ, а только бъ вѣчность проводить.

Обсужденіе же диссертаціоннаго дѣла въ общемъ научномъ контекстѣ безсмысленно. Перспективъ улучшенія ситуаціи нѣтъ потому, что положеніе въ наукѣ въ цѣломъ лучше, чѣмъ въ обществѣ, и потому векторъ будетъ неизбѣжно направленъ въ противоположную сторону. Разложеніе будетъ продолжаться и, думаю, прогрессировать; оздоровленіе невозможно.

Болѣе того, мѣры противъ плагіата могутъ дать и обратный эффектъ. Съ одной стороны, я уже писалъ, что возрастетъ спросъ на экспертныя услуги (люди будутъ желать, чтобъ имъ за ихъ деньги писали не туфту второй свѣжести), соотвѣтственно количество и качество занятыхъ въ коррупціонномъ бизнесѣ людей возрастетъ. Пропорціонально упадетъ ихъ научная отдача. Съ другой — поскольку «легкія» области вродѣ современной русской исторіи, политологіи и прочаго мусора станутъ подозрительными, ржа распространится на новыя. Въ моей области фальшивая диссертація немыслима — одна много сложнѣе, чѣмъ двадцать по современной русской исторіи. И до насъ доберутся послѣдними. Но при серьезной борьбѣ съ плагіатомъ доберутся.

Наивность

Apr. 24th, 2013 at 8:41 AM

Господи, какъ наивны въ образовательныхъ вопросахъ даже и очень хорошіе и знающіе люди![27]

Добавлю антитезисъ: общество не можетъ участвовать въ разработкѣ плановъ образовательныхъ реформъ, поскольку общество въ своей массѣ очень плохо разбирается въ образовательныхъ вопросахъ.

За картинками можно сюда[28].

Вопросъ созданія работоспособной образовательной системы — вопросъ очень большаго государственнаго насилія, возможно, сопоставимаго съ петровскимъ.

Метапредметное и вороны

Apr. 26th, 2013 at 12:27 PM

Въ одномъ дружественномъ журналѣ была подзамочная запись, посвященная образовательному совѣщанію. На него ссылку дать не могу, а потому ограничусь первой попавшейся, выданной яндексомъ на запросъ, сформулированный въ видѣ куска стенограммы. Вотъ.

Ключевое слово — метапредметный.

Тутъ по крайней мѣрѣ очень хорошо понятно, откуда растутъ ноги. И долженъ признать — не *** это слово выдумалъ, хотя я его (и ***, и слово) не люблю. Это максимумъ того, что способна выдавить изъ себя россійская педагогическая общественность, когда ее спрашиваютъ о реформированіи школы. Кстати, одного изъ ключевыхъ игроковъ этой самой общественности, когда онъ критиковалъ министерство, очень обильно цитировали люди, падкіе на любую критику начальства и не разбирающіеся въ мотивахъ и оттѣнкахъ.

Вещь же на самомъ дѣлѣ предѣльно простая. Съ математической точки зрѣнія, — подчеркну, на школьномъ уровнѣ — между вопросомъ о томъ, какого цвѣта волосы могутъ быть у ребенка родителей съ такими-то во-

---

[27] URL: http://motimatik.livejournal.com/205972.html.

[28] URL: http://www.strana-oz.ru/2012/4/obshchestvo-o-celyah-obrazovaniya. *Любарский Г.* Общество о целях образования.

лосами, и о томъ, какъ могутъ выпасть двѣ подброшенныя монетки, нѣтъ разницы. Но среднестатистическій ученикъ этого не знаетъ и не пользуется описаніемъ броска монетъ для рѣшенія элементарной біологической задачки. Какъ эту ситуацію переломить? Дальше начинается нагроможденіе эпицикловъ. Поскольку это область бюрократически-туманная, языкъ и стиль мышленія соотвѣтствующій.

Я объ этой особенности профессіональнаго педагогическаго мышленія писалъ въ «Тупикѣ коммунизма».

Но врядъ ли публикѣ будетъ просто сообразить, что это — фантомныя боли въ области ампутированныхъ древнихъ языковъ.

Да, и еще о фашистскихъ террористическихъ воронахъ[29].

DEGENEREMQUE NEOPTOLEMUM NARRARE MEMENTO...

May. 21st, 2013 at 10:34 AM

Занятно, что лѣвые почти никогда не видятъ реальной проблемы элитной школы — трагедіи вырожденія аристократіи. Если высшій классъ рекрутируетъ въ себя слишкомъ большой потокъ качественнаго матеріала изъ низшихъ, большій, нежели можетъ позволить естественное увеличеніе, — что дѣлать съ дѣтьми изъ высшихъ слоевъ?

Англичане, кажется, отвѣтили на этотъ вопросъ въ условіяхъ почти полной непроницаемости перегородокъ. Они создали школу очень суровую и совершенно безъ лишнихъ элементовъ: только греческій, латынь и математика, другіе предметы категорически не допускаются, а думать, будто въ школѣ нужно изучать родной языкъ, — начало вырожденія. И, исходя изъ англійскихъ реалій, этотъ рецептъ дѣйствовалъ удачно — насколько школа помогаетъ рѣшить эту проблему.

Но въ РИ такихъ перегородокъ не было. Соотвѣтственно и школьная политика для высшихъ слоевъ мягче. Отчасти проблема рѣшается диверсификаціей (кому — въ профессора, кому — въ пѣхотные полковники), но очевидно слѣдующее: изъ элиты выпасть можно только за очень ужъ большое несоотвѣтствіе. И куда-то нужно дѣвать не самую способную часть изъ наслѣдственной элиты, до этого не доходящую. Въ эпоху войнъ потери также велики, но...

А возможна ли школа, препятствующая вырожденію аристократіи безъ англійскихъ суровостей?

[29] URL: http://allin777.livejournal.com/211546.html.

De otio ac melle

Jun. 6th, 2013 at 10:19 AM

...Единственное средство бороться съ образовательной коррупціей, которое могло бы быть эффективнымъ хотя бы теоретически, — сложная программа. Я не думаю, что аульные стобалльники толпами рвутся на мехматъ. А вотъ устройте программы юридическихъ, экономическихъ и прочихъ намазанныхъ медомъ факультетовъ такъ, чтобъ жизнь тамъ медомъ не казалась, — что-то, возможно, и получится. Но на это никто не пойдетъ.

De studiis academicis

Jun. 20th, 2013 at 9:34 AM

Недавно, занимаясь vanity search въ блогахъ, набрелъ на реплику одного свидѣтеля СССР, который рѣшилъ, что въ образованіи онъ разбирается лучше salery, и сопоставилъ его послѣднюю запись и интервью А. Гейма, въ которомъ тотъ хвалилъ СССР и его образованіе. Ссылокъ давать не буду, все легко находится.

Интервью оказалось по впечатлѣнію вполнѣ созвучно тѣмъ мыслямъ Ортеги-и-Гассета, которыя тотъ высказалъ по поводу невѣжества ученыхъ спеціалистовъ вообще и Эйнштейна въ частности: тотъ высказывался по испанскимъ дѣламъ (и — добавимъ — по русскимъ), не понимая въ нихъ рѣшительно ничего. Съ Геймомъ дѣло обстоитъ еще проще: его отвѣтъ на приглашеніе въ Сколково состоялъ изъ осмысленныхъ словъ, но представлялъ собой крикъ ужаса, который его охватилъ, когда онъ представилъ себѣ возвращеніе въ страну, — и, разумѣется, былъ вызванъ старыми воспоминаніями, въ т. ч. того періода, когда онъ получалъ свое совѣтское образованіе. Сейчасъ въ первый попавшійся подъ руку наборъ осмысленныхъ словъ облекается желаніе гостя сдѣлать хозяевамъ пріятное.

Истинная сторона его мысли заключается въ томъ, что въ СССР было нѣсколько очаговъ (думаю, пальцевъ двухъ рукъ для перечисленія хватитъ) качественнаго физико-математическаго и естественнонаучнаго образованія. По большей части они были либо прямымъ продолженіемъ образовательныхъ институцій РИ, либо, какъ Новосибирскъ, ихъ филіалами. Съ чего бы математическому образованію въ этихъ учрежденіяхъ упасть? Воздѣйствіе

власти было двойственнымъ: съ одной стороны, событія вродѣ этого[30] препятствовали развитію науки, съ другой — въ математикѣ и нѣкоторыхъ областяхъ физики ихъ было все же меньше, чѣмъ въ другихъ, погубленныхъ полностью или въ значительной степени. Второй факторъ также сыгралъ значительную роль: физика и математика стали пристанищемъ для тѣхъ, кто въ нормальной обстановкѣ, безъ идеологическаго давленія, могъ бы обратиться къ другимъ отраслямъ знанія[31]. За счетъ ихъ обезкровливанія математику дѣйствительно усилили сравнительно съ естественнымъ ходомъ событій; но, полагаю, даже и этотъ эффектъ въ конечномъ счетѣ оказался недостаточнымъ, поскольку нѣтъ никакихъ основаній предполагать, что естественное развитіе научно-образовательныхъ институтовъ Имперіи (безъ этого дополнительнаго притока, но и безъ чудовищныхъ препятствій на пути жизни какъ таковой) дало бы меньшіе результаты.

Мнѣ какъ-то говорили, что Новосибирскій университетъ (новый) лучше Томскаго (Императорскаго). Разумѣется, рѣчь шла не объ университетѣ въ цѣломъ (совдепія не въ состояніи создать полноцѣнный университетъ, поскольку гуманитарное образованіе лежитъ за рамками ея возможностей, и основаніе качественнаго историко-филологическаго факультета въ СССР — событіе, котораго не было и быть не могло). Но, собственно, почему бы преемнику ИАН не создать въ крупнѣйшемъ городѣ Сибири интеллектуальный центръ, въ разрѣшенныхъ областяхъ сопоставимый съ не самымъ сильнымъ университетомъ Имперіи и даже его превосходящій? Ну а ужъ если Новосибирскъ превосходитъ Томскъ въ гуманитарной области (меня бы это сейчасъ не удивило), это свидѣтельствуетъ только объ одномъ: Томскій университетъ цѣленаправленно и успѣшно портили (судя по ихъ Жуковскому, весьма цѣленаправленно и успѣшно).

О школьной бюрократіи

Aug. 19th, 2013 at 8:31 PM

...Про себя могу сказать, что послѣднее распоряженіе въ послѣдней моей школѣ, гдѣ я велъ нефакультативныя занятія, заключалось въ на-

[30] Рѣчь шла о дѣлѣ Н.Н. Лузина.

[31] Споръ о характерѣ и структурахъ способностей завелъ бы насъ далеко. Мнѣ все-таки представляется, что научныя способности обладаютъ опредѣленной универсальностью.

писаніи конспектовъ ко всѣмъ урокамъ. Я его предпочелъ не услышать, а тамъ меня и уволили. Но что школа превращается въ мѣсто, просто опасное для ребенка, — вижу по своему племяннику.

Литературный музей

Aug. 22nd, 2013 at 10:49 AM

Въ дружественномъ дневникѣ (запись подзамочная, ссылокъ дѣлать не буду) прочиталъ о современныхъ опытахъ и мысляхъ на предметъ музеефикаціи литературы. Конечно, то, что предлагаетъ новоиспеченный Д. Бакъ, — хранить то, что живо, т. е. современность, — чушь полнѣйшая, хотя бы потому, что представляющееся ему живымъ мертво больше, нежели хотя бы мое любимое столѣтіе. Но, съ другой стороны, удачныхъ идей мнѣ воображеніе не подсказываетъ, и, скажемъ, въ державинскомъ музеѣ въ СПб. меня привлекаетъ то, что и въ другихъ, нелитературныхъ, — то, чѣмъ можно полюбоваться.

Впрочемъ, дѣти разныя, и говорить объ универсальныхъ формахъ такъ же безсмысленно, какъ и примѣнительно къ самой школѣ...

Aug. 26th, 2013

«Хорошій учитель», — конечно же, не совсѣмъ безсмысленная формулировка, но смыслъ ея сто́итъ понимать правильно. В. п. с. хорошъ съ тѣми, кого не нужно воспитывать, и въ обученіи изслѣдовательскимъ навыкамъ — это получается даже лучше, чѣмъ преподаваніе латыни толковымъ дѣтямъ. Но въ фронтальной работѣ съ обычнымъ классомъ среднестатистическая мариванна будетъ намного лучше меня.

De rebus academicis atque pro domo mea

Sep. 15th, 2013 at 6:10 PM

1. Я уже старъ, и моя карьера кончена. Ни академикомъ, ни чл.-корр. я не стану никогда. Равнымъ образомъ я не планирую работать въ акаде-

мическомъ институтѣ. Такъ что меня это касается лишь съ одной точки зрѣнія: мнѣ непріятно, что могутъ пострадать интересы пріятныхъ мнѣ людей.

2. Поскольку СССР не хочетъ уходить, а Россія — возстанавливаться, я не могу сказать, что мнѣ такъ дороги учрежденія нынѣшней РФ. Вернется Россія — возстановимъ и Императорскую Академію наукъ, а не вернется — РАН не нужна.

3. Я не знаю, какая форма сейчасъ была бы оптимальна въ сложившихся условіяхъ (написалъ «идеальна» и стеръ) для организаціи науки въ этой странѣ. Могу только сказать, что бюрократическая отмычка — какъ и въ образованіи — не сработаетъ. А потому противъ реформъ въ бюрократическомъ духѣ бороться нужно все равно со всей энергіей.

Sep. 30th, 2013 at 7:59 AM

Хотѣлъ задать коллегамъ-преподавателямъ вопросъ.

Что важнѣе — работать на преодолѣніе недостатковъ ученика или на развитіе его сильныхъ сторонъ.

Двѣ оговорки. Первая — я понимаю ограниченность нашихъ возможностей и спрашиваю съ ея учетомъ. Вторая — очень соблазнителенъ отвѣтъ «въ зависимости отъ обстоятельствъ». Такъ вотъ — въ какихъ обстоятельствахъ и съ какимъ недостаткомъ слѣдуетъ со всей энергіей бороться?

VARIA

Nov. 2nd, 2013 at 12:11 PM

1. Запишу на манжетахъ, коль скоро ужъ вспомнилось. Государство для человѣка — такой же бредъ, какъ человѣкъ для государства. И то и другое — цѣнности весьма значимыя, не абсолютныя и несводимыя одна къ другой.

2. И къ предъидущему. Я тоже это не въ первый разъ говорю, но повторюсь еще разъ.

Современная школьная программа представляетъ собой никому не нужный мусоръ. За исключеніемъ математики, не вездѣ, и иностранныхъ языковъ, тоже не вездѣ; математики утверждаютъ, что у нихъ и ЕГЭ адекватный, можетъ, и не клевещутъ. Потому, если говорить о серьезномъ образованіи, его можно получать только внѣ школы (исключенія, разумѣется, есть, но ихъ немного). Потому правильный способъ будетъ покупать не репетиторскія услуги, а оцѣнки, не занимаясь предметами въ принципѣ, не пересѣкаясь съ этой зачумленной территоріей и разрабатывая индивидуальную программу. Въ Россіи это возможно, но, думаю, будетъ стоить очень дорого.

3. Къ другому предъидущему. Если я приду къ власти въ области образованія, первымъ дѣломъ выясню: кто изъ преподавателей межфакультетскихъ учебныхъ курсовъ предъявлялъ завышенныя требованія по своимъ предметамъ (а судя по всему, такіе есть, коль скоро есть пересдачи). Подъ завышенными требованіями я понимаю уже желаніе, чтобъ студентъ присутствовалъ на лекціи (правильное поведеніе — реально никакихъ занятій не проводить и только ставить зачеты). Всѣхъ, кто окажется въ семъ виновенъ, уволить безъ выходнаго пособія и никуды выше дворника не принимать. Если люди занимаются мусорной дѣятельностью, они должны это понимать и сами минимизировать вредъ отъ нея, а не портить жизнь окружающимъ.

Varia

Dec. 14th, 2013 at 11:46 PM

...3. Въ сѣти гуляетъ множество ссылокъ на матеріалъ Людмилы Ясюковой «Разрывъ между умными и глупыми нарастаетъ» (въ силу крайняго неудобства процедуры давать свою не буду. Найти не такъ тяжело). Даже у Иванова-Петрова такая есть. А между тѣмъ матеріалъ не очень осмысленный. Тамъ есть вполнѣ правильные и внятные куски (напр., о разрушительномъ для грамотности характерѣ фонетическаго письма). Но вообще здраваго тамъ мало, и въ основномъ это попытка съ негодными средствами пропихнуть протухшее совѣтское содержаніе.

Особенно показателенъ примѣръ съ финнами. Не знаю, насколько достовѣрно описана ситуація. Но у нея есть два аспекта, довольно искусно замаскированныхъ. 1-й заключается въ томъ, что въ Финляндіи учитель

относится по своимъ даннымъ къ элитѣ общества и не является неудачникомъ жизненной конкуренціи, какъ то было въ СССР (дурная программа съ хорошими учителями лучше, чѣмъ хорошая программа съ дурными учителями). Во-вторыхъ, само первенство финской школы основано на тестахъ PISA и имъ подобныхъ, а они оцѣниваютъ школу, игнорируя такую особенность европейской образовательной системы, какъ неравенство и неравноправіе школъ (потому впереди оказываются корейцы съ финнами, а не итальянцы съ нѣмцами и французами, какъ оно должно бы быть).

Разрывъ между умными и глупыми нарастаетъ — это совершенно нормальный эффектъ нормально работающей образовательной системы. Разумѣется, способный и усердный ученикъ возьметъ отъ школы въ любомъ случае больше, чѣмъ обладающій противоположными свойствами; для того чтобы этого не произошло, нужно выстраивать такую школу, которая умныхъ притупляетъ; тогда Людмила Ясюкова будетъ довольна. Совѣтская школа ровно такой и была. Понятно, финны — это четверть Москвы, и кое-какія статистическія закономерности (напр., доля геніевъ) могутъ просто не обрѣтать у нихъ достаточнаго поприща для проявленія. Но полагаю, что по творческимъ идеямъ, какъ и по качеству интеллектуальной жизни, великія страны континентальной Европы опережаютъ и Финляндію, и Корею, и прочихъ лидеровъ по рейтингу PISA. А что касается понятійнаго мышленія и прочихъ любезныхъ совѣтскимъ психологамъ штукъ, о качествѣ оныхъ въ СССР можно судить по реальности (хотѣлъ сослаться на яркую картинку, она оказалась подзамочной); ну, скажемъ, по бьющимъ въ глаза феноменамъ въ поведеніи старшаго поколѣнія.

4. Мнѣ не даетъ покоя это[32].

Инсталляцій въ концѣ концовъ можно не замѣчать. Но арка Дефансъ, центръ Помпиду и монпарнасская башня рѣшительно портятъ жизнь. Громадный (хотя и меньшій, чѣмъ кажется) ростъ производительныхъ силъ приводятъ къ тому, что прежде бывшее повседневнымъ (напр., деревянная рѣзная мебель) становится роскошью. А общественное пространство пріобрѣтаетъ черты уродства. Отъ этого уже спрятаться невозможно — и я мучительно размышляю, возможно ли было и возможно ли теперь сохранить преимущества стараго и новаго, современную производительность труда со старыми эстетическими критеріями.

[32] URL: http://salery.livejournal.com/88334.html.

ITERUM DE CURATORIBUS

Dec. 21st, 2013 at 1:50 AM

Я уже писалъ какъ-то, что придерживаюсь презумпціи глупости: наличіе умной злой воли въ разрушительныхъ дѣйствіяхъ подлежитъ если и не доказательству, то аргументированному выясненію. Со школой эта презумпція становится тѣмъ болѣе вѣроятной, что — какъ убеждаетъ меня опытъ блогера — механизмъ ея работы понимаютъ немногіе. И если бы я желалъ разрушить школу, я выбралъ бы путь эффективнѣе, чѣмъ нынѣшнія реформы: я просто выполнилъ бы всѣ желанія общественности.

ЕГЭ и все, что связано съ современными новаціями въ области управленія наукой, исходятъ изъ бюрократической логики (она одинакова у сислибовъ и ***). Логика эта заключается въ томъ, чтобы контролировать процессъ, не вникая въ его суть и не понимая происходящаго. Возможно, эффективность двухъ бизнесовъ такъ сравнивать удастся; хотя тамъ тоже много факторовъ. Но въ школьномъ дѣлѣ любая форма контроля имѣетъ непріятнымъ слѣдствіемъ то, что процессъ подготовки направленъ не на развитіе ученика, а на преодолѣніе этой формы. Гдѣ-то (гдѣ можно измѣрить, какъ въ физикѣ и математикѣ) это не такъ страшно, гдѣ-то — гдѣ нельзя — много хуже. Идеально не работаетъ нигдѣ (поскольку, скажемъ, есть такая вещь, какъ красота рѣшенія и доказательства). Кажется, и физиковъ заботитъ созданіе измѣрительныхъ приборовъ, которые бы не вліяли на измѣряемый процессъ. Похожая вещь происходитъ въ наукѣ, и когда мы смѣемся надъ тѣмъ, что человѣка спрашивают, какіе законы онъ откроетъ въ теченіе ближайшихъ 5 лѣтъ, мы должны имѣть въ виду, что бюрократія и не можетъ не задать этого вопроса. Впрочемъ, бюрократія — оборотная сторона не только нашего системнаго либерализма, но и демократіи (точнѣе, «демократической системы»).

А какъ тогда планировать? Мы предполагаемъ, что есть люди, способные выполнить опредѣленную работу (или хотя бы выполнять ее) лучше, чѣмъ другіе. Равнымъ образомъ, мы должны предполагать въ нихъ добросовѣстность, которая заставитъ ихъ заниматься тѣмъ, за что имъ платятъ деньги. Собственно, эти два фактора и подлежатъ оцѣнкѣ, при томъ, что и талантливый и добросовѣстный человѣкъ можетъ не открыть новаго закона. Но оцѣнка эта — человѣческая, а не бюрократическая. При этомъ научная квалификація — вещь, въ которой со стороны разобраться достаточно трудно, а вотъ добросовѣстность вполнѣ доступна для профессіонально разбирающагося въ людяхъ, въ томъ числѣ и касательно

того, насколько правдивъ мессиджъ претендента «я — хорошій ученый».

Я уже писалъ о ключевой роли попечителя въ управленіи университетскими округами въ РИ. При своемъ оффиціальномъ положеніи это не только бюрократическая фигура. Это аристократъ съ большимъ жизненнымъ опытомъ, близкій къ Государю (что дѣлаетъ его реальный статусъ много выше чисто должностнаго и даетъ возможность игры при всѣхъ университетскихъ «автономіяхъ»); удачный попечитель приводилъ къ расцвѣту университетъ своего округа и самъ этотъ округъ. Разумѣется, для тогдашняго округа количество профессоровъ, директоровъ гимназій и фигуръ того ранга, съ которыми напрямую работаетъ попечитель, намного меньше, чѣмъ количество фигуръ аналогичныхъ ранговъ сейчасъ; наши цѣпочки были бы на два-три звена длиннѣе.

Система, которая строится на довѣріи къ должностному лицу, — болѣе хрупкая, чѣмъ чисто бюрократическая. Она функціональна именно тамъ, гдѣ особо бросается въ глаза безсиліе бюрократическихъ методовъ. Я и не предлагаю ее сегодня, поскольку тому, кто долженъ бы по чину выбирать довѣренныхъ лицъ, я бъ сарай съ гнилой картошкой сторожить не довѣрилъ — какъ и многимъ инымъ электоральнымъ побѣдителямъ. Но вдругъ когда-нибудь и этотъ принципъ можно будетъ использовать...

De historia naturali

Jan. 10th, 2014 at 3:00 AM

Я обычно не дѣлаю анонсовъ своихъ будущихъ репликъ; своей привычкѣ измѣнилъ на сей разъ для того, чтобы вызывающій тезисъ повисѣлъ безъ оговорокъ; на самомъ дѣлѣ, разумѣется, я нисколько не сторонникъ устраненія естественныхъ наукъ изъ курса общеобразовательной школы. Но статусъ ихъ нужно понимать.

Я врядъ ли скажу что-то новое, утверждая, что въ естественныхъ наукахъ есть наборъ свѣдѣній и способъ полученія этихъ свѣдѣній; однако расхожденіе между ними влечетъ весьма значительныя послѣдствія для школьнаго статуса естественныхъ наукъ. И послѣдствія эти заключаются въ томъ, что если использовать ихъ какъ инструментъ интеллектуальнаго роста, мы либо дублируемъ инструментарій математики (таковы въ большинствѣ своемъ физическія задачи), либо нуждаемся въ значительномъ времени, лабораторной базѣ и тщательной подготовкѣ, кото-

рая сдѣлала бы изъ естественной науки такое же хорошо подготовленное блюдо, какимъ является математика или латынь. Что же касается второй части, т. е. свѣдѣній, то съ педагогической точки зрѣнія все равно, является ли молнія продуктом колесницы Ильи пророка или тренія облаковъ другъ отъ друга — и то и другое изъ области догматики, не пережитой ни опытно, ни интеллектуально. Обѣщанія же педагоговъ прошлаго развивать наблюдательность, обезпечить связь съ жизнью и т. п. ни на чемъ не основаны — никакая школьная программа не позволитъ рѣшить даже самую простую жизненную проблему, напр., продумать и разсчитать курсъ правильнаго питанія. Большинство догматическихъ свѣдѣній благополучно забывается.

Потому было бы разумно устроить школы разныхъ типовъ: для тѣхъ, кто естественными науками заниматься не планируетъ, курсъ естествознанія въ 2–3 часа в недѣлю; его содержаніе забудется, разумѣется, но останется примѣрно столько же, какъ отъ 6 часовъ для трехъ предметовъ. А еще Горацій писалъ, что все равно, изъ какой кучи брать нужное — малой или большой.

А въ другихъ школахъ, гдѣ изъ естественныхъ наукъ положено сдѣлать инструментъ развитія, дѣлать это серьезно — съ 5 часами въ недѣлю на главную избранную науку и по 3 на остальныя. Къ этому 6 часовъ математики — вотъ уже 17 часовъ. 4 часа англійскаго + 2 часа факультатива, обучать чтенію. На остальное почти не остается времени, а если дать второй языкъ, то и не остается вовсе. Но использовать естественныя науки въ этомъ качествѣ можно только при соблюденіи всѣхъ этихъ условій: много времени, толковыя и мотивированныя дѣти, весьма квалифицированные учителя. Изъ «много времени» слѣдуетъ чистка программы отъ лишняго.

Addenda

Jan. 11th, 2014 at 11:31 AM

Добавлю, что, если естественнонаучное среднее образованіе вполнѣ можетъ имѣть мѣсто (хотя и отличается опредѣленной однобокостью), то гуманитарнаго быть не можетъ: отсутствіе способностей къ математкѣ не есть необходимое или достаточное условіе ихъ наличія въ этой области. Безъ мощнаго математическаго курса среднее образованіе непредставимо.

Вообще же структура человѣческихъ способностей не такова, чтобъ человѣкъ, рожденный для занятій византійскими эмалями XIII в., былъ совершенно неспособенъ заниматься эмалями XIV в. Напротивъ: помнится, одинъ извѣстный академикъ выбиралъ вузъ, куда поступить, по жребію. Большинство людей обладаютъ средними способностями во всѣхъ областяхъ и могутъ заниматься ими одинаково успѣшно или, если угодно, одинаково безуспѣшно; чѣмъ ярче и у́же способность, тѣмъ раньше она проявляется и тѣмъ меньше вѣроятность ошибки.

Кстати, когда мы говоримъ на эту тему, нельзя забывать, что человѣкъ самъ — а не школа — отвѣчаетъ за многое; если ему нѣчто полезно знать, изъ этого не слѣдуетъ, что это нѣчто должно тамъ преподаваться.

De ludo litterario opinionum auctore

Jan. 13th, 2014 at 11:00 PM

Думаю сейчасъ надъ такимъ вопросомъ: а каково вліяніе внушаемыхъ школой идей на взгляды взрослаго человѣка? Тутъ, конечно, надо смотрѣть, «какъ бываетъ», но нѣтъ подъ рукой никакой статистики. На первый взглядъ, это вліяніе невелико: у одного и того же аббата Николля учились два шефа жандармовъ и ихъ оппонентъ Михаилъ Орловъ, у одного и того же Куницына — декабристъ Пущинъ и лояльнѣйшій Корфъ.

Но не все такъ просто. Индоктринація совѣтскаго населенія не привела къ тому, что СССР сталъ привлекательнымъ (въ критическій моментъ онъ остался вообще безъ защитниковъ и сторонниковъ), но чушь въ пониманіи историческихъ процессовъ въ мозгахъ застряла (напр., что революціи происходятъ тогда, когда жить плохо). Потому попрошу читателей (на сей разъ настоятельно прошу, даже и включая ссылки) подѣлиться своимъ опытомъ: какъ внушаемыя въ школѣ взгляды повліяли на васъ и на до кого вы въ состояніи дотянуться?

На меня, по-видимому, въ отрицательномъ смыслѣ: исходя изъ эстетической несостоятельности оффиціальныхъ воззрѣній, нужно было сдѣлать выводъ, что они несостоятельны также интеллектуально и этически, но дальше — по отталкиванію — начинался самостоятельный поискъ.

Feb. 5th, 2014 at 1:28 PM

Небольшая дискуссія[33].

Довольно занятно, что блогеръ, на котораго ссылается достопочтенный ***, въ свое время оставилъ одинъ изъ самыхъ смѣшныхъ комментаріевъ въ моемъ журналѣ (стертъ), не полѣнившись сказать, что, хотя я никогда не былъ его френдомъ, онъ считаетъ своимъ долгомъ сообщить мнѣ, насколько я ему отвратителенъ. Но это такъ, къ слову; я злой, и у меня хорошая память.

Сюжетъ въ чемъ, собственно, заключается? Дама, авторъ статьи, ведетъ подрывную пропаганду. Она имѣетъ дѣло съ типичными представителями толпы, полагающими, что массовыя убійства нехороши, что человѣкъ вправѣ распоряжаться своимъ имуществомъ, а правильная организація половой жизни — семейная. Ихъ представленія неотрефлектированы, переплетены съ большимъ количествомъ предразсудковъ, но все это для существованія общества — стопроцентная норма и абсолютная необходимость. При этомъ ея цѣль — не укрѣпить ихъ въ этихъ убѣжденіяхъ, придавъ имъ раціональныя основанія, а съ точностью до наоборотъ: сдѣлать въ ихъ глазахъ привлекательными массовыя убійства по классовому принципу, насильственный передѣлъ имущества и разрушеніе семьи (когда студентъ — совершенно справедливо — понимаетъ марксизмъ какъ свое право спать со всѣми замужними бабами, ея возмущеніе этой репликой представляетъ собой демагогію чистой воды).

Какъ бы я велъ себя на мѣстѣ этихъ студентовъ? Прежде всего я воспринималъ бы преподшу какъ взрослую (т. е. безнадежную) дуру. Вести съ ней дискуссію мнѣ было бы рѣшительно неинтересно. Поскольку она дура лѣвая, то въ моихъ глазахъ не заслуживала бы и тактичнаго обращенія; это не та категорія людей, о чьихъ нѣжныхъ чюйствіяхъ я сталъ бы заботиться. Поэтому я въ максимально доступной (и изнутри, и извнѣ) грубой формѣ далъ бы ей понять, что моя жизненная стратегія не предполагаетъ вовлеченности въ псевдоинтеллектуальныя пляски, которыми она пытается заниматься; будь я моложе, это дѣлалось бы съ большей эмоціональностью и съ — отчасти — демонстраціей своихъ взглядовъ, чѣмъ, собственно, студенты и занимались.

---

[33] URL: http://salery.livejournal.com/88334.html.

Два документа

Feb. 13th, 2014 at 9:59 PM

Я давно обѣщалъ изложить вкратцѣ исторію концептовъ преподаванія русскаго языка въ РИ. Мнѣ казалось иногда, что это лучше сдѣлать въ извлеченіяхъ изъ документовъ; но вещь — такъ или иначе — трудоемкая. Это обстоятельство меня и останавливало. Сразу все, по-видимому, не получится, и потому — начнемъ съ первыхъ двухъ документальныхъ пунктовъ.

1. 1735 г., кадетскій корпусъ.

Вчера торжествованъ былъ здѣсь съ великою славою день благополучнаго восшествія на престолъ Е. И. В. нашея всемилостивѣшія Монархини. По окончаніи службы Божіеи палили какъ съ крѣпости и изъ адмиралитетства, такъ и изъ поставленныхъ на Невѣ передъ Императорскимъ зимнимъ домомъ полевыхъ пушекъ, при чемъ бывшіе тогда въ строю полки гвардіи и Ингерманландскои напольнои полкъ троинои бѣглои огонь учинили. Е. И. В. изволила всѣхъ здѣшнихъ и иностранныхъ Министровъ, Дамъ и Кавалеровъ, такожде и всѣхъ присутствовавшихъ при дворѣ, всемилостивѣише къ рукѣ пожаловать, при которомъ случаѣ шляхетныи кадетскіи корпусъ имѣлъ честь Е. И. В. здѣланные на сіе великое торжество стихи всепокорнѣише поднести, при чемъ два Кадета, а имянно одинъ Руской и одинъ Нѣмецъ, Алсуфьевъ и Розенъ, первыи на Нѣмецкомъ, а другои на Рускомъ языкѣ, рѣчи говорили; о чемъ Е. И. В. свое особливое удовольствіе всемилостивѣише показать изволила. Въ обѣдъ былъ публичнои столъ, а по томъ баллъ…

2. Университетская гимназія, 1757 г. Разночинское отдѣленіе.

Въ Разночинской Гимназіи Ученія производимы быть имѣютъ слѣдующія:

**** Синтаксиму Латинскую, и переводить съ Россійского на Латинской и съ Латинского на Россійской, Ариѳметику и Географію, прежде и послѣ обѣда обучать будетъ.*

**** Этимологію и начатки Латинскаго языка и переводить съ Латинскаго на Россійской учить будетъ.*

**** читать и писать по Латинѣ и по Руски учить будетъ.*

Продолженіе

Feb. 15th, 2014 at 1:44 PM

Итакъ, исходная точка — русскій языкъ сверхъ начальнаго курса грамотности русскимъ въ школѣ не нуженъ, а нуженъ остзейцамъ — для того чтобы спаять благородное сословіе Имперіи. Продолженіе: русскій языкъ является побочнымъ продуктомъ преподаванія латыни, поскольку съ нея нужно переводить, и его преподаваніе — въ рукахъ латинистовъ. Дѣло мѣняется въ екатерининскую эпоху.

3. Г. Миллеръ, 1764 г.

Также во всехъ школахъ есть общее обыкновеніе учить дѣтей за благовременно природному языку до тѣхъ поръ, пока оного разуметь не будутъ по правиламъ грамматическимъ основательно, и писать хорошо. Къ чему съ начала употреблять не много правилъ, разумной учитель не требуетъ, чтобъ его ученики учили нѣчто на изусть, о чемъ они еще никакого понятія не имѣютъ, а особливо когда нынѣ живымъ языкамъ изъ всегдашняго упражненія въ разговорахъ, чтеніи писемъ и переводахъ лучше научить можно…

4. Я искалъ въ расписаніи Академической гимназіи поздняго періода русскій языкъ — и не нашелъ его. Зато у насъ появляется кузница русскихъ писателей — Благородный Пансіонъ при Московскомъ университетѣ. Въ концѣ XVIII в. (1790) программа двухъ уровней выглядитъ такъ:

Высшій: *Повторивъ кратко грамматику и синтаксисъ, какъ руководство къ основательному познанію россійскаго слога, займетъ учениковъ своихъ, успѣвшихъ въ правилахъ грамматики, переводами съ Французскаго на Россійскій языкъ, съ изъясненіемъ свойства и различія одного языка отъ другаго; покажетъ правила Россійскаго слога, и объяснитъ разные роды стиховъ, съ присовокупленіемъ къ тому миѳологіи; съ критическимъ разборомъ читать будетъ лучшія на Россійскомъ языкѣ сочиненія въ стихахъ и прозѣ; задавать отъ себя различныя матеріи для прозаическихъ и стихотворныхъ сочиненій, и стараться будетъ сколько можно, дабы пріучить писать ихъ чистымъ и пріятнымъ слогомъ, а особливо письма всякаго рода. Сверхъ того, дабы они основательно могли писать и справедливо мыслить, изъяснитъ имъ кратко логику.*

Средній: *Обучать будетъ россійской Грамматикѣ, по истолкованіи которой подъяля учениковъ своихъ по ихъ успехамъ, задавать будетъ краткіе переводы, и требуя отъ нихъ о различныхъ предметахъ изустнаго и письменнаго объясненія, стараться будетъ такимъ образомъ заблаговременно и нечувствительно пріобучить ихъ къ правописанію и сочиненію словъ.*

Какъ видимъ, гдѣ нѣтъ латыни, преподаваніе русскаго связано съ преподаваніемъ новыхъ языковъ. Но въ Пансіонѣ часть самая интересная — внѣ уроковъ. О ней въ слѣдующій разъ.

Русскій языкъ — III

Feb. 19th, 2014 at 11:00 AM

5. Благородный пансіонъ при Московскомъ университетѣ.

Денисъ Давыдовъ: вліяніе шире, чѣмъ среди учениковъ. Масштабъ понятенъ по именамъ Жуковскаго и Лермонтова. Прикосновенны Грибоѣдовъ и Батюшковъ.

Я. К. Гротъ: Царскосельскій лицей также замѣшанъ на пансіонскихъ дрожжахъ.

Документъ:

1799 года, февраля дня. § 1. Цѣль собранія [воспитанниковъ Благороднаго пансіона].

Цѣль сего собранія — исправленіе сердца, очищеніе ума и вообще обработываніе вкуса.

§ 2. Качество членовъ. Слѣдственно члены его должны быть изъ тѣхъ только воспитанниковъ, кои отличили себя примѣрнымъ поведеніемъ, тихостію нравовъ, послушаніемъ, прилежностію къ наукамъ, и вообще кои показали уже на опытѣ и способности свои и любовь свою къ отеческому языку.

§ 5. Работы. Въ каждомъ Засѣданіи члены будутъ читать, по очереди, рѣчи о разныхъ, большею частію, нравственныхъ предметахъ, на русскомъ языкѣ; будутъ разбирать критически собственные свои сочиненія и переводы, которые должны быть обработаны съ возможнымъ тщаніемъ; будутъ судить о примѣчательнѣйшихъ происшествіяхъ историческихъ, а иногда будутъ читать, также по очереди, образцовыя отечественныя сочиненія въ стихахъ и прозѣ, съ выраженіемъ чувствъ и мыслей авторскихъ и съ критическимъ показаніемъ красотъ ихъ и недостатковъ. Къ таковому чтенію и разбору чередной долженъ предварительно подготовиться. Что касается до собственныхъ сочиненій и переводовъ, то трудившійся приноситъ работу свою въ Собраніе и отдаетъ ее Секретарю, или Предсѣдателю, а Предсѣдатель чередному члену, который беретъ ее съ собой, дѣлаетъ на нее письменныя замѣчанія и въ слѣдующее присутствіе разсказываетъ

изустно планъ и содержаніе пьесы, читаетъ ее, судитъ; а Члены общимъ рѣшеніемъ одобряютъ судъ его, или опровергаютъ, или ограничиваютъ, и проч. Чтобы работы Собранія текли безостановочно, то Члены сдѣлаютъ между собою положеніе: какъ и по сколько вносить имъ трудовъ своихъ.

§ 9. Исправленные сочиненія и переводы. Прочитанные и исправленные сочиненія и переводы остаются на рукахъ у Предсѣдателя и Секретаря. Они должны быть хранимы въ томъ мѣстѣ, гдѣ бываютъ Засѣданія, въ порядкѣ, и со временемъ, когда наберется довольное ихъ число, могутъ быть напечатаны.

Собственно, что здѣсь важно. Центръ тяжести — на внѣклассныхъ формахъ. Въ Собраніе принимаются только отличные воспитанники. На засѣданія приглашаются Дмитріевъ и Карамзинъ и люди ихъ ранга въ литературномъ мірѣ. Отобранное публикуется.

На мой взглядъ, ближе всѣхъ къ пансіонскимъ традиціямъ сейчасъ работа ***[34]. Съ той оговоркой, что Дмитріева и Карамзина не пригласишь ни при какихъ обстоятельствахъ.

Русскій языкъ — IV

Feb. 20th, 2014 at 11:35 AM

6. О латинскомъ языкѣ изъ гимназическаго устава 1804 г. Учителямъ нѣмецкаго и французскаго вмѣнялось въ обязанность задавать переводы съ изучаемаго на родной и наоборотъ. Русскаго какъ отдѣльнаго предмета, разумѣется, нѣтъ. Правда, въ библіотекѣ должны были быть лучшія сочиненія на русскомъ языкѣ.

25. *Учитель Латинскаго языка преподаетъ ученіе по 16ти часовъ въ недѣлю. Въ первомъ классѣ по 6 часовъ въ недѣлю обучаетъ читать, писать, Латинской Грамматикѣ, пріобщая къ каждому правилу объясняемаго имъ словосочетанія примѣры, извлеченные изъ лучшихъ Авторовъ, могущихъ занимать понятіе учащихся въ самое то время, когда они затверживаютъ въ памяти правила словосочетанія. Послѣ Хрестоматіи, нужной для сего предмета, онъ задаетъ переводы съ Латинскаго языка на природной. Во второмъ классѣ по 6ти часовъ въ недѣлю изъясняетъ классическаго прозаическаго писателя, начиная съ легчайшаго и доходя къ труднѣйшимъ… Изъ числа сихъ шести часовъ по крайней мѣрѣ одинъ часъ въ недѣлю посвящаетъ для пріобу-*

[34] Альманахъ «Непослушная Муза».

ченія учениковъ къ переводамъ съ природнаго языка на Латинской. Въ третьемъ классѣ по 4 часа въ недѣлю изъясняетъ вышесказаннымъ порядкомъ Латинскихъ стихотворцевъ и пріобучаетъ учениковъ на семъ языкѣ сочинять. Лучшія сочиненія или мѣста въ сочиненіяхъ Латинскихъ писателей должны быть выучиваемы наизусть для изощренія памяти учащихся.

Добавимъ, что форму литературныхъ бесѣдъ, по-видимому, изобрѣлъ князь Иванъ Михайловичъ Долгорукій (г. Владиміръ).

7. Для образованія дарованій особенно въ словесности учащихъ и учащихся заведены въ Губернской Гимназіи каждомѣсячныя собранія, въ которыхъ учители поочередно говорятъ разсужденія до преподаваемыхъ ими предметовъ относящіяся, а ученики читаютъ краткіе рѣчи и стихи. Изъ сихъ послѣднихъ отличные получаютъ награжденія. Собранія сіи нерѣдко бываютъ посѣщаемы Г. тамошнимъ гражданскимъ губернаторомъ и другими любителями наукъ.

Varia

Feb. 15th, 2014 at 8:54 PM

Покаместъ мы тутъ споримъ о разномъ, пообщавшись съ нѣсколькими 8- и 9-классниками, выяснилъ, что никто изъ нихъ не знаетъ, кто такіе Геббельсъ и Дзержинскій…

Linguam exserimus

Feb. 16th, 2014 at 10:49 AM

Разборъ заданій ГИА[35].

Да, въ отличіе отъ Алферова и Острогорскаго, теперешніе методисты въ области русскаго языка относятся къ числу владѣющихъ имъ хуже всего. И опредѣленный вкладъ въ порчу языка они вносятъ.

Однако я не сталъ бы равнять 610-ю гимназію и среднюю среднюю школу. Боюсь, для средняго педагога средней школы то, что представлено въ ГИА, — именно то, что надо.

[35] URL: http://nantik7.livejournal.com/72708.html.

De inquisitionibus pisanis

Feb. 17th, 2014 at 10:42 AM

Совершенно криво пошло обсужденіе въ предъидущей записи (отчасти и по моей винѣ, жанръ varia себя не оправдываетъ). Потому выношу снова — какъ предметъ для отдѣльнаго обсужденія — второй пунктъ:

Относительно тестовъ PISA и подобныхъ. Мнѣ вообще кажется, что требованія ихъ — немного не въ ту степь. Они исходятъ изъ эгалитарной концепціи, и лидерами тамъ будутъ всегда тѣ, кто хорошо вытягиваетъ отстающихъ; а между тѣмъ обществу нужны офицеры съ мужествомъ, моментальной реакціей, чувствомъ отвѣтственности и честью, при томъ что риторикой они могутъ владѣть хуже, чѣмъ адвокаты, и навыками примѣненія къ практикѣ естественнонаучныхъ знаній — хуже, чѣмъ медики; что же касается опыта пониманія текстовъ, то для арміи полезнѣе, если на высшемъ уровнѣ будутъ отдавать понятные приказы, чѣмъ если внизу будутъ концентрироваться спеціалисты по интерпретаціи двусмысленныхъ текстовъ. Математическая квалификація конструкторской верхушки больше значитъ для уровня техники, чѣмъ аналогичная квалификація домохозяекъ.

Множество типовъ школъ предполагаетъ и множество типовъ «идеальныхъ» выпускниковъ, и понятно, что разнымъ нужно разное. Потому къ такого рода мѣрительнымъ инструментамъ слѣдуетъ относиться съ долей здороваго цинизма.

Varia

Nov. 3rd, 2014 at 11:47 PM

2. О школѣ и объ импортозамѣщеніи[36]. Тутъ много умнаго (въ частности, о томъ, что успѣхи ранняго совѣтскаго ВПК не связаны съ качествомъ совѣтскаго образованія), но съ опредѣленными народническими иллюзіями. Разоблачать лѣнь, потому тезисно: важна не только обученность, но и правильно распредѣляемое черезъ образо-

[36] URL: http://www.kommersant.ru/doc/2599959. *Трушин А.* Страна троечников.

вательную систему качество антропологическаго матеріала, и еще — нужно не такъ много хорошихъ инженеровъ и это лучше, чѣмъ много среднихъ.

3. Совѣтская жизнь была лживой, подлой и убогой. Ностальгирующіе по ней, слѣдовательно, отличаются пониженной чувствительностью къ лжи, подлости и убожеству, т. е. равнодушіемъ къ истинѣ, добру и красотѣ. Я вообще додумалъ эту мысль и сдѣлалъ изъ нея выводы, но разумѣется пребывая въ летаргическомъ снѣ забылъ ихъ. Кажется, это все та же масса посредственныхъ инженеровъ.

Nov. 9th, 2014 at 4:37 PM

Немного pro domo mea[37].

Честно говоря, я не взялся бы съ ходу опредѣлять цѣли совѣтскаго образованія. Въ частности, мнѣ неясно, когда въ руководствѣ большевиковъ окончательно поняли, что завоеваніе міра невозможно, и сдѣлали ли изъ этого должный выводъ, что СССР обреченъ? Строго говоря, совѣтскую образовательную систему можно признать неудачной уже исходя изъ того факта, что — каковы бы ни были антропологическія параметры, къ достиженію которыхъ она стремилась, они не были достигнуты уже въ силу того, что СССР не существуетъ, и никто не поднялся въ критическій моментъ на его защиту.

Другая сложность — то, что въ образованіи субъектовъ нѣсколько. Напр., сейчасъ правительство можетъ думать что угодно о своихъ цѣляхъ, но меня, какъ практическаго работника, эти цѣли не интересуютъ. Дѣлъ и безъ того достаточно.

Есть и факторъ обычнаго невѣжества. Педагогическая мысль СССР была не слишкомъ высокаго уровня. Включая эксперименты методологической школы — они исходили изъ еще болѣе радикально-народническихъ установокъ, чѣмъ марксисты.

Но, возможно, изъ всѣхъ этихъ соображеній только послѣднее и нужно учитывать. Дѣло въ томъ, что образовательная цѣль не можетъ не отразиться въ программѣ (а совѣтская программа является богосозданной данностью только для лишенной какого бы то ни было образовательнаго кругозора постсовѣтской общественности). И тутъ мы сталкиваемся съ такой подробностью: школа совѣтскаго типа (общеобразовательная и

[37] URL: http://ivanov-petrov.livejournal.com/1908956.html?thread=101511388#t101511388.

съ преобладаніемъ естественныхъ наукъ) была описана А. П. Щаповымъ въ 1870 г.; говоря о совѣтской спецификѣ, можно ограничиться ея гуманитарнымъ блокомъ. Щаповъ же много чего не могъ имѣть въ виду, что потомъ мы должны учитывать; и потому, скорѣе всего, совѣтская школа была создана подъ вліяніемъ еще досовѣтскихъ идей лѣваго толка, а осталась въ этой формѣ по трусости и некомпетентности образовательнаго руководства, неспособнаго перевести на педагогическій языкъ марксистскую компоненту.

Итакъ, намъ остается сказать нѣсколько словъ о гуманитарномъ блокѣ. Иностранный языкъ одинъ и преподается плохо: большинство его не выучиваетъ. Цѣль преподаванія непонятна: нѣкоторые считаютъ, что общенія допускать было нельзя, и потому коммуникація была въ загонѣ, но тогда проявилась бы другая цѣль (чтеніе), а этого не случилось. Хотя непонятно, зачѣмъ предметъ, не оставляющій слѣдовъ, но я скорѣе думалъ бы о «гармоническомъ развитіи» и реминисценціяхъ прежняго и западнаго образованія.

Преподаваніе другихъ гуманитарныхъ предметовъ — литературы и исторіи — само по себѣ было очень примитивно. Это цѣль воспитательная и пропагандистская. Намного интереснѣе описывать его результаты. Два момента: на выходѣ получается существо, у котораго слово, мысль и дѣло расходятся самымъ причудливымъ образомъ, съ другой стороны — жесткая и примитивная (и откровенно недостаточная для объясненія окружающихъ явленій) раціональность предлагаемаго школой міровоззрѣнія создаетъ готовую воронку, которая втягиваетъ въ себя мистику всякаго пошиба — чуть только предоставится свобода. Перекосъ въ сторону математики и естественныхъ наукъ (какъ въ области интеллектуальныхъ силъ и средствъ, такъ и въ масштабѣ предоставленной свободы) приводитъ къ тому, что естественники презираютъ гуманитаріевъ и не считаютъ то, чѣмъ тѣ занимаются, наукой (для многаго весьма справедливо), но сами не обладаютъ языкомъ для даже и примитивнаго разговора о соціумѣ, экономикѣ, литературѣ, исторіи и многомъ другомъ. Если брать исторію, то лояльность и довѣріе воспитать не удалось, а засорить массовое сознаніе штампами, мѣшающими воспринимать реальность, — вполнѣ и болѣе чѣмъ.

Я не увѣренъ, что эти результаты планировались и разсматривались какъ желаемые. Какъ и сейчасъ — я пишу банальныя вещи объ антропологической цѣнѣ образовательной политики, но далеко не увѣренъ, что образовательныя власти вообще способны понять мои разсужденія. Я дѣйствительно никогда не буду заниматься исторіей совѣтской школы подробно — негатива мнѣ хватаетъ и безъ того. То, что написано выше, —

набросокъ аргументаціи въ пользу мысли о дурномъ качествѣ совѣтскаго образованія исходя изъ возможнаго пониманія его цѣлей.

Feb. 3rd, 2015 at 8:32 AM

Кстати, вотъ, занятно.

У меня нѣтъ высшаго образованія: въ университетѣ я занимался въ основномъ тѣмъ, что въ правильныя времена выучилъ бы въ гимназіи. Но съ подавляющимъ большинствомъ образованнаго класса исторія прямо противоположная: высшее образованіе есть (инженерное, физико-математическое, біологическое и т. д.), а среднее отсутствуетъ — не только гимназическое, но и реальное.

Эта страна — классическая площадка для изученія культурныхъ результатовъ высшаго образованія безъ средняго.

Apr. 11th, 2015 at 12:59 PM

Недавно натолкнулся на очередную фейсбучину, гдѣ было, въ частности, сказано, что всѣ признавали: въ СССР лучшее в мірѣ образованіе.

Скажите, пожалуйста, а въ какихъ кругахъ дѣйствительно такъ думали? Руководители школьныхъ вѣдомствъ европейскихъ странъ так не думали точно: эта мысль заставила бы ихъ совершать дѣйствія, которыхъ они не совершали. А кто?

De ludo litterarum

Apr. 27th, 2015 at 10:12 AM

...Тутъ на обѣ стороны масса оговорокъ, а пока два примѣра. Не очень удачный командиръ 1812 г. Начинаетъ карьеру съ защиты Фридрихсгама, командуя артиллеріей на корабляхъ. Послѣ разгрома импровизированной эскадры шведскимъ флотомъ спасается въ крѣпости. Комендантъ и начальникъ артиллеріи — нѣмцы — говорятъ о невозможности обороны, нѣтъ ни гарнизона, ни орудійныхъ зарядовъ. Ихъ отстраняютъ, онъ назначается начальникомъ артиллеріи. Гарнизонъ импровизированный,

порохъ и ядра обнаруживаютъ, нѣтъ колбасокъ — конфискуютъ товаръ модныхъ лавокъ, сажаютъ дамъ за шитье, и, когда истекаетъ срокъ ультиматума, шведскій флотъ получаетъ достойный отвѣтъ на свои домогательства, крѣпость удержана.

Въ Ковно онъ догадывается, что назрѣваетъ мятежъ. Когда сіе происходитъ, а высшее начальство, не внявшее его представленіямъ, арестовано, онъ благодаря распоряженіямъ своей командѣ оказывается во главѣ боеспособной части, къ ней присоединяются остатки другихъ отрядовъ, онъ выводитъ все это изъ города, артиллерійскимъ огнемъ отбиваетъ колонну мятежниковъ и ведетъ свою сборную команду на соединеніе съ главными силами.

Ему нѣтъ и тридцати. И удивительно ли, что это кромѣ всего прочаго — талантливый поэтъ и переводчикъ Горація?

Молодой — очень молодой, только изъ университетскаго Благороднаго пансіона — офицеръ получаетъ свой первый георгіевскій крестъ изъ рукъ Суворова, при Павлѣ попадаетъ въ крѣпость и въ ссылку, отличается какъ артиллерійскій офицеръ во всѣхъ войнахъ съ Наполеономъ, при Бородинѣ въ критическій моментъ спасаетъ русскую армію, мгновенно оцѣниваетъ обстановку при Малоярославцѣ и добивается — несмотря на противодѣйствіе Кутузова — прибытія всей арміи, играетъ важную роль въ ключевомъ Кульмскомъ сраженіи, затѣмъ становится кавказскимъ проконсуломъ и однимъ изъ самыхъ популярныхъ русскихъ генераловъ. Удивительно ли, что, не изучивъ латыни въ пансіонѣ, онъ находитъ случай освоить ее самоучкой, собираетъ библіотеку, въ которой представлена вся римская литература, и даже Коранъ читаетъ на латыни?

По поводу митинга

Jun. 7th, 2015 at 10:29 AM

Люди еще трепыхаются, думаютъ, будто они кому-то нужны со своей наукой и образованіемъ, будто въ завтрашней РФ всему этому и имъ есть мѣсто... Странные и наивные...

Mathesis

Jun. 17th, 2015 at 2:12 PM

Мою статью обсуждаютъ въ одной подзамочной записи достопочтеннаго френда; ссылку потому не даю, резюмировать содержаніе тоже не буду, а пока, — возможно, потомъ будетъ что-нибудь подробнѣе — два соображенія о недостаткахъ совѣтскихъ математическихъ школъ.

(Математическую школу для одаренныхъ дѣтишковъ можно построить на двухъ основаніяхъ — математическомъ или педагогическомъ. Первое предполагаетъ напихать въ программу какъ можно больше профессіональныхъ знаній, второе — какъ и всегда, когда педагогическія соображенія выдвигатся на первый планъ, — какъ составить программу, чтобы прошедшій ее становился какъ можно лучше.)

О первомъ соображеніи — жизненномъ — я уже писалъ. Если напихать въ школьную программу свѣдѣнія двухъ первыхъ курсовъ профильнаго вуза, то нужно организовывать и высшее образованіе такъ, чтобы использовать этотъ результатъ. Но неповоротливый пещерный ящеръ всеобуча на это неспособенъ. Потому — два курса бездѣлья, привычка къ бездѣлью и...

Но не только это. Поскольку элитное образованіе въ странѣ — однобоко-математическое, его носители создаютъ соотвѣтствующую культуру, болѣе примитивную, съ КВНами и Жванецкими-Задорновыми. Для реальнаго сектора — двойная бѣда: всеобучь исключаетъ возможность воспитанія рабочихъ, способныхъ соблюдать допуска и посадки, а математическій кренъ культуры — механизмъ мнѣ пока непонятенъ, но онъ, несомнѣнно, существуетъ, — исключаетъ возможность формированія инженернаго корпуса, который разработалъ бы комбайнъ, способный не терять 20% зерна.

Кстати

Jul. 23rd, 2015 at 11:13 PM

Да, кстати.

Сравнительно высокое качество нашей начальной школы и низкое — средней объясняется тѣмъ что на начальномъ уровнѣ всеобучъ работаетъ, а на среднемъ — уже нѣтъ.

Aug. 4th, 2015 at 1:04 PM

Изъ одного дружественнаго журнала (запись подзамочная, ссылки не даю, но она цитируетъ открытую, и потому я позволяю себѣ цитату).

«Совѣтскій человѣкъ не можетъ вліять на свое будущее, неспособенъ отличить добросовѣстныхъ партнеровъ отъ обманщиковъ, не владѣетъ даже элементарными навыками провѣрки достовѣрности информаціи, не понимаетъ причинно-слѣдственныя связи. Его будущее благосостояние и жизнь — игрушка фортуны и надѣляемыхъ имъ почти божественными атрибутами могущественныхъ стороннихъ силъ. Въ такомъ обществѣ стопроцентное дисконтированіе будущаго — вполнѣ раціональная стратегія».

Совѣтскій человѣкъ не понимаетъ, въ частности, того, что быстрый соціальный лифтъ возможенъ лишь въ той ситуаціи, когда послѣдній этажъ, куда онъ везетъ, — разстрѣльный подвалъ, а иначе приходится мириться съ замедленіемъ. Совѣтскій человѣкъ не понимаетъ и того, что соціальный лифтъ не можетъ поднимать наверхъ всѣхъ одновременно. Какъ-то кто-то лѣвый и совѣтскій, прочитавъ что-то изъ моей публицистики, сказалъ, что самые умные изъ правыхъ прямо обосновываютъ сословную школу.

Моя (которой я придерживаюсь, конечно, а не которую я разработалъ) концепція гимназии какъ трудной школы даетъ преимущество талантливымъ дѣтямъ изъ низовъ, въ то время какъ легкая школа всеобуча при любыхъ обстоятельствахъ сдѣлаетъ выигрышъ достояніемъ благополучныхъ (примѣръ чему — и Америка, и СССРФ). То есть средній лѣвый способенъ считывать только соціальные смыслы, всѣ другіе не будучи в состояніи даже замѣтить, но и соціальные смыслы онъ считываетъ съ точностью до наоборотъ.

P. S. Если есть какое-то одно слово, употребленіе котораго дѣлаетъ дальнѣйшій разговоръ безполезнымъ, поскольку разумъ выключенъ эмоціями вполнѣ надежно, — это слово — «холопъ».

Aug. 11th, 2015

Сидя на дачѣ, непонятно, когда получится опубликовать записи въ живомъ дневникѣ; потому будемъ просто ихъ фиксировать, а тамъ какъ получится.

1. Если у насъ такъ любятъ бороться за равноправіе, то борются ли за равноправіе чувствъ? Чтобы создавались гастрономическіе и парфюмерные музеи не бѣднѣе Лувра, а поваръ чтобъ почетомъ не уступалъ живописцу? И какъ называется тотъ, кто услаждаетъ осязаніе?

2. Иногда представляю себя вечеромъ въ креслѣ-качалкѣ съ бокаломъ какого-нибудь веселаго напитка, и такая охватываетъ тоска: того алкоголя, который я могъ бы выпить, и близко не хватитъ, чтобъ преодолѣть бремя моей доли по поддержанию мірозданія въ порядкѣ, а цѣна кресла-качалки, на которое не страшно взглянуть, начинается отъ ста тысячъ рублей.

3. Недавно въ лицекнижіи нашелъ ссылку на педагога, чья должность звучитъ вродѣ «председатель ассоціаціи православныхъ школъ». Онъ ругалъ современность и хвалилъ совѣтскую школу, ссылаясь на Ѳеофана Затворника: тотъ во главу угла ставилъ воспитаніе, и совѣтская школа активно воспитывала. Это смѣшно, конечно, но если взглянуть на проблему воспитанія въ общемъ... Съ одной стороны, мы, педагоги, прекрасно знаемъ: у насъ нѣтъ никакихъ инструментовъ воспитанія. Съ другой, воспитательно каждое слово и каждый жестъ; ничто не проходитъ безслѣдно.

Я, кажется уже описывалъ воспитательный эффектъ школьнаго уклада для моей скромной личности. Любой разговоръ объ общественномъ благѣ я воспринимаю какъ лицемѣріе; любая общественная дѣятельность въ моихъ глазахъ — нѣчто грязное и постыдное. Мнѣ кажется, этотъ эффектъ не только на мнѣ сказался — онъ чувствуется не такъ ужъ слабо въ нашей соціальной реальности. Стоитъ ли говорить, что по отношенію къ проповѣдямъ это въ чистомъ видѣ «отъ противнаго»? Лучше бъ ужъ эта школа вовсе не воспитывала.

Какъ преподаватель я чувствую полную неспособность воспитывать въ сочетаніи съ закоренѣлымъ нежеланіемъ это дѣлать. Мнѣ интересно работать съ дѣтьми, которые способны у меня учиться и которыхъ не нужно уговаривать. Но я и боюсь прямаго вліянія своихъ мыслей — онѣ мрачныя и жить не помогаютъ — лучше ужъ воспроизвести свой способъ мышленія. И въ чемъ можетъ быть мой соціальный примѣръ? Жизнь научнаго сообщества ничего кромѣ ужаса у меня не вызываетъ, я нашелъ себѣ щель, но она, какъ справедливо писалъ М. Л. Г., одномѣстная.

Ludus litterarum

Aug. 18th, 2015 at 5:19 PM

Вопросъ съ ЕГЭ не сводится къ качеству тестовъ и къ честности и прозрачности ихъ оцѣнки, точнѣе, для самаго образованія, каково оно есть,

вопросъ ЕГЭ маргиналенъ. Въ преподаваніи вытравлены питательные элементы. «Въ царствованіе Алексѣя Михайловича усилились крестьянскіе протесты». «Найдите въ этомъ наборѣ выписокъ изъ Тургенева, Гоголя и Паустовскаго противопоставленія». (Послѣднее упражненіе tutti quanti считаютъ сугубо развивающимъ патріотизмъ.) Прошедшій программу русскаго языка знаетъ его не лучше, чѣмъ не прошедшій, а исторія не можетъ служить даже канвой: гдѣ къ странамъ или эпохамъ нѣтъ интереса, ея свѣдѣнія обнуляются, а гдѣ онъ есть, то, что остается отъ ея курса, ни на что не пригодно. Единственный предметъ, что-то потенціально дѣлающій съ мышленіемъ, математика, не универсаленъ и, кажется, совсѣмъ не универсаленъ. Относительно литры и естественныхъ наукъ тоже много можно сказать — но сейчасъ заниматься этимъ не буду. Такая структура знаній и упражненій — какъ ни провѣряй, что на выходѣ...

О двухъ языкахъ

Sep. 1st, 2015 at 11:31 AM

Яндексъ порадовалъ — пока вздорная баба требовала отмѣнить въ школахъ иностранные языки, нарушающіе ея традиціи, доблестный министръ потребовалъ ввести второй обязательный языкъ.

Но ничего хорошаго изъ этого не выйдетъ. Могло бы выйти при чисткѣ программы отъ хлама и наличіи нормальнаго преподавательскаго корпуса. Но и большой бѣды не будетъ тоже — у всѣхъ сколько-нибудь приличныхъ школъ это уже существуетъ, a en masse не знать два языка не проще и не сложнѣе, чѣмъ не знать одинъ.

Varia

Sep. 6th, 2015 at 10:37 PM

1. Недавно я обѣщалъ разсмотрѣть, какимъ образомъ при господствѣ естественнонаучно-математическаго образованія теряется возможность красиваго рѣшенія инженерныхъ задачъ. Теперь мнѣ кажется, что исходная моя посылка была невѣрна и математика тутъ ни при чемъ. Па-

радоксъ локализованъ въ другой области: одна школа для всѣхъ даетъ возможность обезпечить качество въ отдѣльныхъ узкихъ областяхъ, дифференцированная школа способна поддержать качество повсемѣстно. Что же касается культуры — объ имманентномъ ея развитіи въ рамкахъ той или иной школьной модели, потому что внѣшніе факторы намного сильнѣе. Математика ни при чемъ, она сама по себѣ не содержитъ эстетическихъ ограничителей, общая убогость совѣтской жизни играла гораздо болѣе важную роль. Низкое качество труда естественно, высокое поддерживается дополнительнымъ усиліемъ, и этого усилія совѣтская школа и не дѣлала. Эти соображенія работаютъ, если мы будемъ понимать красоту какъ нѣчто единое, для слова, цвѣта, фигуры, звука и т. д., и если полагать, что красивое рѣшеніе — напр., съ тѣмъ же зерноуборочнымъ комбайномъ — является и наиболѣе эффективнымъ. По-видимому, реальность упомянутыхъ мною связей и обезпечиваетъ данный результатъ.

Что тутъ, собственно, можетъ сдѣлать школа? Она лишь одинъ изъ культурообразующихъ факторовъ, возможно, не самый сильный. Просто она совершенно не исполняла въ ту эпоху этихъ функцій, а какъ онѣ исполнялись — Богъ вѣсть.

2. По телевизору краемъ уха услышалъ о футбольной сборной Гибралтара. Представилъ себѣ, какъ должна выглядѣть сборная Ватикана — и пришелъ въ ужасъ.

3. Для памяти. РС 1908, 10, 50. Намъ стало тогда извѣстно, что фамилія Платоновъ прибавляется на всегда съ потомствомъ тому ученику, который оканчиваетъ первымъ курсъ Московской Духовной академіи на премію митрополита Платона (кажется, черезъ каждые четыре года разъ). Такимъ образомъ извѣстны до сихъ поръ фамиліи: Гилляровъ-Платоновъ, Смирновъ-Платоновъ, Иванцовъ-Платоновъ и т. д.

Varia

Sep. 8th, 2015 at 10:05 AM

1. Студенты неадекватны и неаутентичны, а требуютъ гуманитарнаго и галантерейнаго съ собой обращенія…

3. Изъ размышленій надъ четвертымъ кирпичомъ.

Въ спорахъ объ образованіи, какъ и въ подавляющемъ большинствѣ случаевъ, правительство кругомъ право, общество кругомъ неправо. Но

въ образовательной области нельзя не задать себѣ вопроса: если правительство своей политикой не довело общество до такой степени зрѣлости, чтобъ оно могло имѣть здравыя мысли объ образованіи, то чего стоитъ такая политика?

Подумалось вотъ что. Каждый разъ эта политика вовлекаетъ въ активную общественную жизнь новыя массы, которыя еще не подверглись ея воздѣйствію. А естественный подходъ новичка къ образованію — утилитаризмъ, т. е. ровно то, что губитъ школу въ зародышѣ: учить нужному для жизни. Этотъ процессъ могъ завершиться только съ всеобщей грамотностью — общество, руководимое правительствомъ, могло созрѣть для самостоятельныхъ сужденій объ образованіи гдѣ-то къ 30-м гг. XX в. Объ утилитаризмѣ и о кадетскихъ корпусахъ еще напишу.

Varia

Sep. 26th, 2015 at 1:20 AM

...Было бы преувеличеніемъ утверждать, что школа не воспитываетъ, однако она очень ограничена въ своихъ воспитательныхъ возможностяхъ. Потому упрекъ, что она не обучаетъ умѣнію общаться на равныхъ, столь же справедливъ и столь же умѣстенъ, какъ, скажемъ, тотъ, что она не обучаетъ навыкамъ охоты на тюленей и поиска оазисовъ въ пустынѣ. Школа либо транслируетъ общественныя установки, и когда она сословно-корпоративная (духовная, военная), въ гармоніи общества, родителей и наставниковъ это получается лучше, либо... Если то, что она оффиціально воспитываетъ, находится въ противорѣчіи съ окружающей реальностью, возникаютъ интересныя завихренія, вродѣ совѣтскаго человѣка, у котораго мысль, слово и дѣло не имѣли точекъ пересѣченія. Въ древности, помнится, была риторика, она воспитывала навыкъ публичнаго убѣжденія, а когда республика съ состязательнымъ политическимъ процессомъ и состязательнымъ судомъ приказала долго жить, перестала воспитывать. И предметъ измѣнился. А если бъ онъ не измѣнился и удалось отгородить школу отъ общества высокой стѣной, ученики испытывали бы жестокое разочарованіе, покинувъ ее, — но не измѣнили бы общество. Потому, если у кого есть досугъ, за отсутствіемъ учебы, проводить разные тренинги въ навыкахъ, которые поощряются обществомъ и могутъ въ немъ примѣняться, — милости прошу. Но эти

навыки спокойно проявятся и такъ, и весь школьный укладъ потомъ подъ нихъ подстроится (русскій судъ присяжныхъ, гдѣ большинство послѣднихъ состояло изъ вчерашнихъ крѣпостныхъ, по количеству судебныхъ ошибокъ, какъ писалъ Кони, былъ не хуже европейскаго). Конечно, можно усмотрѣть порочный кругъ (школа воспитываетъ то, что принято въ данномъ обществѣ, общество составляется изъ людей, прошедшихъ воспитавшую ихъ въ прежнемъ духѣ школу), но — какъ было въ эпоху Александра II — поощреніе сверху другихъ установокъ можетъ привести къ измѣненіямъ. А что до школы... Если кто чему не обученъ и для чего не воспитанъ, винить въ этомъ школу — весьма распространенная, но отъ того не менѣе грубая ошибка.

Oct. 6th, 2015 at 7:37 PM

А, собственно, какъ выглядитъ въ образовательной области провалъ? Это не ракета, которая взрывается на стартѣ. Пожалуй, такъ: все въ полномъ ажурѣ въ отчетахъ и общее угнетенное состояніе культуры, науки и — вплоть до кустарныхъ промысловъ.

О развивающемъ обученіи и пизанцахъ

Oct. 18th, 2015 at 12:57 PM

1. Хотѣлъ задать такой вопросъ.

У насъ существуетъ такая — весьма вліятельная — теорія развивающаго обученія. Насколько я понимаю, новые ФГОСы построены съ ея учетомъ. По моимъ представленіямъ, это хлестаковщина въ чистомъ видѣ. Но, съ другой стороны, это, возможно, злоупотребленіе присвоеннымъ правомъ бека и узденя умозаключать по двумъ строчкамъ; право абсолютно необходимое въ современной жизни, но оставляющее шансъ сдѣлать ошибку. Съ другой стороны, насколько я знаю, есть цѣлая сѣть школъ, работающихъ по этой теоріи; я даже смотрѣлъ одну публикацію красноярской гимназіи «Универсъ» — плоды курса по Катуллу — это порнографія во всѣхъ смыслахъ слова и подтверждаетъ мои предположенія.

Такъ вотъ: если дѣйствительно, какъ утверждаютъ разработчики теоріи, она позволяетъ развить теоретическое мышленіе, выпускники соотвѣтствующихъ школъ должны обладать преимуществомъ въ использованіи инструментовъ мысли сравнительно съ прочими. А кто-нибудь имѣлъ возможность сравнить? Поступали такіе ученики куда-нибудь въ такихъ количествахъ, чтобъ можно было судить объ ихъ интеллектуальномъ стилѣ? И если данныхъ для отвѣта на этотъ вопросъ нѣтъ, я былъ бы признателенъ подѣлившимся любыми соображеніями, кто съ этимъ сталкивался. Наконецъ, третій вопросъ: есть ли общественная потребность въ публичномъ доказательствѣ того, что это хлестаковщина (что потребовало бы, конечно, достаточныхъ усилій).

2. О методологіи PISA. А вотъ случайно ли, что самый извѣстный брендъ страны съ лучшей въ Европѣ, по результатамъ PISA, школой претерпѣлъ серьезныя непріятности? Понятно, что Финляндія слишкомъ маленькая для того, чтобъ преподавать какія-то уроки Германіи или хотя бы Испаніи, и Гроцій съ Декартомъ могутъ не появиться тамъ еще и по этой причинѣ. Оставимъ за скобками проблематичность сравненія школы въ странахъ съ іероглифической письменностью и съ алфавитомъ въ нѣсколько десятковъ буквъ и неправомѣрность сравненія совсѣмъ разномасштабныхъ единицъ. Но интеллектуальными лидерами остаются страны съ не слишкомъ хорошей въ рамкахъ заданныхъ критеріевъ школой. Ужъ по крайней мѣрѣ, США въ этомъ отношеніи превосходятъ Японію — тоже весьма большую, а боюсь (и Фукусима это продемонстрировала), что у японцевъ есть серьезныя слабыя мѣста сравнительно съ европейскими странами, не только уступающими имъ въ рейтингѣ PISA, но и просто серьезно меньшими.

Думаю, что «пизанцы» смотрятъ на результаты обученія съ демократическихъ позицій. Ихъ интересуетъ средній уровень — а реальную жизнь онъ не интересуетъ. Отъ охранника въ кабакѣ и проектировщика автомобиля или главврача больницы требуется совсѣмъ разное — и лишнихъ 10 балловъ у 1000 охранниковъ не компенсируютъ незначительнаго недобора въ послѣднихъ случаяхъ.

Кстати, съ другой стороны — съ культурной — эту закономѣрность хорошо иллюстрируетъ такой математическій фактъ. Современному Пушкину РФ со 150 000 000 грамотнымъ населеніемъ обезпечила бы примѣрно такое же число читателей, что и Россійская Имперія съ 40 000 000 преимущественно безграмотнымъ населеніемъ тогдашнему.

Oct. 28th, 2015 at 4:22 PM

Возвращаясь къ темѣ литературы какъ неотраженія жизни.

Разумѣется, есть кусокъ реальности, который писатель — отражая содержаніе своей черепной коробки — отражаетъ тоже. Черепная коробка нафарширована соціальными предразсудками, и о нихъ мы можемъ получить — при соблюденіи изслѣдовательской осторожности — представленіе довольно адекватное. Вспомнимъ, къ примѣру, Чехова. По «Вишневому саду» нельзя ничего узнать о русскомъ помѣстьѣ, по «Человѣку въ футлярѣ» — о русской школѣ и т.д., но безпощадная стратегія въ сочетаніи съ выдающимся литературнымъ мастерствомъ даетъ намъ полное представленіе о томъ, что хотѣла прочесть обо всемъ этомъ интеллигентная публика.

А жизнь — это статистика, да. Если взятки берутъ 20 % чиновниковъ, а изображаются взяточниками почти всѣ, литература неотражаетъ жизнь. Если 60 — отражаетъ. Потому что отдѣльный взяточникъ найдется всегда, и...

Хочу статистики

Oct. 29th, 2015 at 4:26 PM

О дѣтскихъ изслѣдованіяхъ.

Современныя методики предполагаютъ въ качествѣ обязательнаго этапа формулировку гипотезы. Мнѣ очень хотѣлось бы знать процентъ такихъ работъ, гдѣ бы эти гипотезы не подтвердились.

Oct. 29th, 2015 at 11:29 PM

Узнавъ сегодня о возрожденіи комсомола, я меланхолически задумался: а есть ли совѣтскія школьныя грабли, на которыя эти дѣятели еще бы не наступили?

Dec. 3rd, 2015 at 10:14 AM

Реставрація совѣтчины оказывается неудачна, поскольку психологическая картина ни разу не похожа: высокій градусъ истерики, комплексъ «насъ всѣ обижаютъ», вымогательство благодарности, сложныя взаимоотношенія съ концептомъ истины (информаціонная среда сейчасъ куда болѣе агрессивна...). Однако было бы любопытно прикинуть ея антропологическую цѣну.

Уже многократно писалъ, а можетъ и не многократно, а можетъ и не писалъ, а можетъ, написалъ кто-то другой, а мнѣ показалось, что я, — персональный компьютеръ безнадежно виснетъ, — но — независимо отъ этого, сформулируемъ еще разъ: каковы были послѣдствія совѣтскаго школьнаго воспитанія? Для карьеры было обязательно внѣшне исповѣдовать идеологію, вѣрить въ которую было затруднительно, и вовсе не нейтральную: она противорѣчила истинѣ, была морально постыдной и эстетически отвратительной. Можно было выбрать путь открытаго противодѣйствія (имъ шли немногіе), можно было — средній (отказаться отъ карьеры, но противу рожна не прати), можно было использовать ее въ своихъ цѣляхъ. Однако соціальный активизмъ былъ доступенъ только на послѣднемъ пути, и потому активнымъ могло оказаться только циничное, а болѣе честное внутренне отучалось отъ соціальнаго дѣйствія. Это все имѣло довольно значительныя послѣдствія для того пути, какимъ реформировались обломки СССР.

Но для нынѣшняго момента пока у меня все такъ не формулируется... Вмѣсто лживой идеологіи, кажется, воспитательно воздѣйствующимъ факторомъ оказывается сама субстанція лжи...

* Меланхолично *

Jan. 19th, 2016 at 10:41 AM

Я прочелъ въ послѣднее время нѣсколько американскихъ книжекъ, переведенныхъ и изданныхъ ВШЭ. Понятно, что вопросъ о представительности никто не снималъ, но ощущеніе такое, что она присутствуетъ. Сформулирую нѣсколько безотвѣтственныхъ впечатлѣній.

1. Американская образовательная аналитика — линейная (моя — плоскостная). Потому ожидать, что американцы построятъ достойную упоминанія среднюю школу какъ систему, не приходится.

2. Могла бы получить конкурентное преимущество страна съ просто консервативной школьной политикой.

3. Этой страной точно не будетъ РФ. Тѣ, кто руководитъ ея образованіемъ, неспособны не только къ линейной аналитикѣ, но и къ представленію о томъ, что таковая вообще существуетъ.

Почему невозможна эффективная образовательная реформа въ РФ, я сообщу съ слѣдующей записи.

Въ двухъ словахъ буквально — о невозможности реформъ

Jan. 19th, 2016 at 2:18 PM

Спроектировать работоспособный школьный механизмъ можно. Это даже не такъ и трудно, если есть возможность не считаться съ общественнымъ мнѣніемъ.

Труднѣе найти подъ него ресурсы. Напр., я уже писалъ о томъ, что обучающее обученіе у насъ замѣнено контролирующимъ. Преподаватели, заинтересованные въ репетиторскихъ заработкахъ, стали вести себя на урокахъ такъ, чтобы безъ дополнительныхъ занятій усвоить матеріалъ было невозможно. Это изначально было вынужденной реакціей на нищету, но потомъ они вошли въ вкусъ. И теперь заставить ихъ работать… не знаю, какъ это можно сдѣлать.

Дополнительно къ этому: бой въ Крыму, все въ дыму. Когда у дѣтишекъ съ 5 класса репетиторъ, извнѣ чрезвычайно трудно понять, чей трудъ вы оцѣниваете — учителя, ученика, репетитора. Картина размазана настолько, что понять качество процессовъ стоитъ значительныхъ аналитическихъ усилій. Надо ли говорить, что надежда въ этомъ отношеніи на методистовъ еще менѣе оправданна, чѣмъ надежда на наличный педагогическій корпусъ?

Петру было проще. Ему приходилось только начинать — почти съ нуля.

* Меланхолично *

Feb. 10th, 2016 at 8:28 PM

Кстати, то, что ~~у насъ въ тренерахъ по плаванію сплошные гидрофобы~~ изслѣдованіямъ школьниковъ учатъ люди, сами этимъ дѣломъ не занимающіеся, не такъ безобидно. Тамъ уже мощная бюрократія успѣла нарасти — даже, какъ у взрослыхъ, позаимствовали ГОСТы оформленія диссертацій. Боюсь, молодежь станетъ въ массовомъ порядкѣ принимать за изслѣдованіе то, что таковымъ не является.

Упрямое

Mar. 19th, 2016 at 3:02 PM

Лошадка упряма, везетъ прямо. Духъ фикціи, пропитавшій нашу школу, въ сочетаніи съ модой на «изслѣдовательскую дѣятельность» приведетъ къ тому, что научный потенціалъ нынѣшней молодежи будетъ серьезно подорванъ.

О гардинахъ Леонтьева

Mar. 29th, 2016 at 9:29 AM

Вотъ такой неоднозначный вопросъ. Всѣ претензіи по поводу его формулировки понятны, если кто желаетъ надъ нимъ думать, прошу отъ нихъ отвлечься. Что полезнѣе для культурнаго роста — цвѣтущая многосложность въ языкахъ и діалектахъ (скажемъ, античнаго греческаго или испанскаго типа) или унификація (скажемъ, римскаго или французскаго пореволюціоннаго типа)? Къ чему слѣдуетъ стремиться? Каковы преимущества и недостатки той или иной модели?

Вторая сторона того же вопроса. Какой типъ образованія наиболѣе перспективенъ для культуры? Безъ иностранныхъ языковъ (античная Грецiя и, какъ выясняется, современная Америка), съ однимъ языкомъ (Римъ), съ древними языками безъ новыхъ (традиціонныя Англія и Фран-

ція XVII в.), съ древними языками и однимъ новымъ (Германія и Россія), съ древними языками и двумя новыми (Россія, максимальный типъ)?

* Угрюмо *

Apr. 6th, 2016 at 3:14 PM

Американскія и англійскія переводныя книжки, которыя я рецензирую для «Вопросовъ образованія», ставятъ съ постоянной регулярностью вопросъ объ образованіи и демократіи.

Я въ принципѣ демократію не люблю, въ образованіи — и того менѣе. Но для конкретнаго разговора нужно предварительно отвѣтить на вопросъ, который простымъ никакъ не представляется: какова временная дистанція между перемѣнами въ образованіи и ихъ общими (экономическими, культурными и пр.) слѣдствіями? Для этого нужно разсмотрѣть такія ситуаціи. И если перемѣны идутъ волнами, при томъ что общество не успѣваетъ отреагировать на прежнюю волну и зафиксировать ея результаты, какъ идетъ новая, — наблюденіе становится предѣльно труднымъ. По-видимому, нужно посмотрѣть всѣхъ значимыхъ людей, расклассифицировать по типамъ образованія и по культурному вкладу, а тогда уже дѣлать выводы. Мнѣ кажется, естественная дистанція — 40–50 лѣтъ (подъ конецъ своей жизни Россія начинала пожинать плоды толстовскихъ реформъ).

Потому впечатлительные американцы, убоявшись спутника, должны были смотрѣть не на современное имъ образованіе СССР (кто учился тогда, выдали на-гора вполнѣ вторичный и уступающій прототипу «Буранъ»), а на послѣдніе годы РИ.

Ликвидація традиціоннаго европейскаго образованія подъ демократическимъ соусомъ началась, кажется, въ шестидесятыхъ годахъ прошлаго вѣка. Но шла она достаточно медленно и не очень послѣдовательно. Сейчасъ, кажется, это движеніе ускоряется. Пока еще въ Европѣ мы имѣемъ дѣло съ арьергардными сраженіями (ну, вотъ, хотя бы во Франціи; нынѣшняя культурная ситуація связана не столько съ тѣмъ, что некультурныя массы увеличили свою долю, сколько съ тѣмъ, что онѣ обрѣли голосъ); объ итогахъ демократизаціи образованія говорить пока еще рано.

Apr. 13th, 2016 at 5:52 AM

Можно поразсуждать отъ противнаго.

Скажемъ, писатель и куплетистъ *** мнѣ кажется невѣжественнымъ — не оттого, что мало знаетъ (я призналъ бы статусъ образованнаго за человѣкомъ, знающимъ столько), а потому, что разсуждаетъ и дѣлаетъ выводы о томъ, о чемъ разсуждать и дѣлать выводы не дозволяютъ ему свѣдѣнія.

Что же касается собственно образованности, то мнѣ кажется пріемлемымъ подходъ «въ дому Отца Моего обителей много». Взять, напр., каждаго десятаго отъ среды, наилучше образованнаго (общекультурныя свѣдѣнія + профессіональныя знанія), и посмотрѣть, какая картина получится.

И еще въ продолженіе къ предъидущему

Apr. 14th, 2016 at 11:43 AM

Въ свое время ivanov_petrov написалъ книгу объ образованіи въ воспріятіи общества, сконцентрировавшись на литературѣ — точнѣе, на высказываніяхъ о ней въ сѣти. Интересно было бы посмотрѣть съ этой точки зрѣнія на слова «образованный» и «образованіе». Мы такъ долго убѣждали себя и другъ друга, что образованіе — это не процессъ накачки знаніями, а что-то другое, что, кажется, преуспѣли въ этомъ. Но что-то мнѣ подсказываетъ, что на уровнѣ отношенія къ конкретнымъ людямъ понятіе «образованный» будетъ означать «много знающій», а не что-то другое.

Apr. 18th, 2016 at 11:12 AM

Лѣнь любитъ примѣрять разныя одежды. Въ школьной области ея любимый костюмъ — націонализмъ.

* Угрюмо *

May. 8th, 2016 at 1:40 PM

Навѣрно, нужно что-то сказать по этому поводу[38]...

Самъ по себѣ подходъ мнѣ не близокъ — для меня акцентъ всегда на индивидуальномъ усиліи, а не на общественной детерминированности. Къ тому же, если мы въ результатѣ выкладокъ получаемъ итогъ, что образованія нѣтъ и быть не можетъ, онъ — при малой дѣйственной цѣнности — не имѣетъ, кажется, и большой познавательной. Я бы считалъ образованіемъ скорѣе то, въ чемъ ты одинокъ и о чемъ ни съ кѣмъ не можешь говорить. Но, собственно, это — вопросъ соглашенія, можно, напр., называть образованіе въ томъ смыслѣ, какъ оно въ исходной репликѣ описано, образованіемъ, а какъ результатъ индивидуальнаго усилія — образованностью, правда, прилагательное у нихъ будетъ одно и продолжитъ вводить публику въ заблужденіе.

Но вотъ соціальная картинка, нарисованная тамъ, — хорошая отправная точка для разсужденій, но никакъ не окончательный варіантъ. Прежде всего — какъ съ точки зрѣнія этого подхода структурировано общество? Ивановъ-Петровъ, кажется, не настаиваетъ на всеобщности; но договороспособность съ образованіемъ не связана: профессоръ Миллеръ, зовя извощика, могъ съ нимъ договариваться, при непересѣченіи ихъ образовательныхъ сферъ — чего не было бы, кстати, въ такой степени, если бъ на его мѣстѣ былъ профессоръ Крестовоздвиженскій. А вотъ образованные совѣтскіе люди проявили весьма высокую степень недоговороспособности — при томъ что у нихъ было много общихъ темъ.

Отбросивъ очевидность съ исторической краткостью всеобщей народной школы и нынѣшнимъ ея кризисомъ, скажу одно. Мы имѣемъ дѣло съ конфликтомъ и съ динамичной сменой ожиданій, а не съ ихъ отсутствіемъ. Объемъ знаній мѣняется, по-видимому, незначительно и больше въ зависимости отъ личностныхъ характеристикъ, нежели отъ соціальныхъ, его всеобщность — тоже. Современный юноша можетъ не знать о неактуальномъ для него Колумбѣ, но, вѣроятно, знаетъ кое-что о гаджетахъ и американскомъ кино, чего не зналъ его совѣтскій ровесникъ. Есть желаніе высокомѣрно отвергнуть такую культурную повѣстку и заявить, что гаджеты не ровня Колумбу.

И не заключается ли разница въ томъ, что молодежь, воспользовавшись круговоротомъ и динамикой, вырвала у старшихъ право формировать повѣстку? Отсюда много линій размышленія...

---

[38] Образование: что это было. URL: http://ivanov-petrov.livejournal.com/1984934.html.

Къ прежнему

Jun. 28th, 2016 at 10:09 AM

А можетъ быть, все не такъ страшно, и юные изслѣдователи сообразятъ, что ихъ обучаютъ ерундѣ — понималъ же я въ школѣ, что все содержаніе исторіи, литературы и обществовѣдѣнія — полный бредъ?

Varia

Jul. 18th, 2016 at 9:32 PM

1. Все по поводу той мысли[39] достопочтеннаго leonid_b. А вѣдь первыя революціонныя поколѣнія были войною выбиты подъ ноль. Такъ и остались — дореволюціоное и послѣвоенное. Это, навѣрно, на страну какое-то вліяніе оказало... Какъ разъ эти поколѣнія могли бы быть съ большей вѣроятностью носителями идейнаго террора. Революціонное воспитаніе возможно, но только тономъ наглымъ и не терпящимъ сомнѣній и возраженій. Взялъ за горло и, смрадно дыша, говоришь прямо въ ухо. Иначе, какъ только сложность и колебанія, какъ только хоть дыханіе освѣжилъ мятной пастилкой, оно разсыпется. У насъ этого не понимаютъ тѣ, кто хочетъ сейчасъ черезъ школу воспитывать.

---

[39] «Мне крайне неприятно думать, что и революцию, и последующую гражданскую войну и другие безобразия, и построение чудовищного государства, массовые невиданные репрессии, уничтожение крестьянства и т.д. — все эти дела организовывались и реализовывались людьми, которые родились, воспитывались и образовывались в настоящей, исторической, царской России. И никто кроме. Причем довольно большая часть из них были не из простых жителей, а из привилегированных групп: дворян, священников, интеллигентов, богатых людей, образованного класса, и т.д. А во главе (как принято выражаться у некоторых товарищей, “абсолютного зла”) вообще стоял семинарист православной семинарии. Но как только это поколение людей стало по естественным причинам сходить со сцены, и как только их стали сменять выпускники советских школ и университетов, в основном простого происхождения — как масштаб и накал репрессий и судорог стал постепенно уменьшаться, и в конце концов руководители страны (которые были не из “старых царских”, а из “новых советских”) просто прикрыли эту лавочку вообще. Объявили сначала, что все свободны, а потом всем спасибо». URL: http://leonid-b.livejournal.com/1039083.html.

2. Великая революція литературнаго вкуса на рубежѣ XVIII–XIX вв. съ образовательной точки зрѣнія можетъ разсматриваться какъ разница между риторикой въ нормальномъ объемѣ и въ редуцированномъ. Но была ли соотвѣтствующая образовательная революція? Изъ моихъ знакомыхъ только ***, кажется, серьезно разсматриваетъ изученіе риторики въ школѣ. А было бы интересно.

Съ другой стороны, риторика есть наука объ убѣдительномъ доведеніи своихъ мнѣній до собесѣдника. И если кастетъ убѣдительнѣй анафоры, то его и изучать? Русскій народъ любитъ классичную простоту, для привитія ему вкуса къ барокко всѣхъ березовыхъ рощъ міра на розги не хватитъ.

Пушистое сокровище

Jul. 31st, 2016 at 9:15 PM

...2. Я писалъ уже какъ-то, что школьная катастрофа выглядитъ такъ: въ отчетности все хорошо, а дѣти выходятъ изъ средней школы со знаніями начальной. Но, по-видимому, фиктивная учеба имѣетъ и моральныя послѣдствія, не только интеллектуальныя, и интеллектуальныя — не только такія, которыя можно описать какъ отсутствіе чего-либо.

Разное

Aug. 11th, 2016 at 7:38 PM

1. Все суета.

...3. Думалъ надъ преподаваніемъ риторики въ школѣ. Это можно сдѣлать двумя способами: либо понять риторику какъ искусство убѣжденія и исходить изъ того, на какіе рекламные продукты клюетъ современный человѣкъ, либо преподавать традиціонно и прививать любовь къ барокко, ни на что не обращая вниманія и упорно преслѣдуя свою цѣль. А во второмъ подходѣ что-то есть. По крайней мѣрѣ реформаторскія идеи въ школѣ и въ культурѣ должны быть радикальными, иначе и возиться не изъ чего.

4. Очень удивили меня свѣдѣнія о частной библіотекѣ въ полмилліона книгъ. Изъ ближайшихъ плановъ — изученіе рынка показало, что хоть во Флоренціи мнѣ дѣлать нечего. Попытаюсь ограничиться на слѣдующій разъ Испаніей. Книга — уходящая натура, сомнѣній въ этомъ нѣтъ, лѣтъ черезъ двадцать съ бумаги читать никто уже не будетъ, но сумѣетъ книга сохраниться хотя бы какъ предметъ роскоши?

5. Но изъ ужасныхъ размышленій надъ судьбой собственной библіотеки послѣ смерти владѣльца (увѣренъ — при сравненіи съ любымъ книгохранилищемъ міра у меня найдется десятокъ книгъ, которыхъ тамъ нѣтъ) могутъ слѣдовать двѣ вещи, либо ѣшь, пей и веселись, либо ничего не нужно.

Varia

Aug. 22nd, 2016 at 12:42 AM

1. ...Долженъ признаться въ одной вещи. Публицистика мнѣ интересна постольку и настолько, насколько она пытается разобраться или разбирается въ происходящемъ. Понятно, что такой почти нѣтъ (потому одного salery и стоитъ читать, а между другими нѣтъ въ интеллектуальномъ отношеніи большой разницы). Такой же подходъ я презираю такъ, какъ человѣкъ, рѣшающій задачи — плохо ли, хорошо ли — самъ, презираетъ того, кто первымъ дѣломъ лѣзетъ въ конецъ учебника за отвѣтомъ, а потомъ подгоняетъ подъ него ходъ разсужденій. Даже — если задача не мѣняется — кому и лѣзть никуда не надо. Понятно, что, скажемъ, маніакальный поискъ аргументовъ въ пользу того, что +++ устроилъ терактъ въ Ниццѣ, исходитъ изъ той же ментальной конструкціи, но качество аргументовъ и блескъ стиля у этого журналиста сильно превосходятъ средній уровень — потому и отвращеніе онъ у меня вызываетъ многократно большее, чѣмъ любой другой.

...3. У современныхъ музеевъ очень часто доминируютъ просвѣтительскія концепціи. А мнѣ во время путешествія не хочется просвѣщаться, а хочется, забывъ о своихъ ученыхъ дѣлахъ, получать эстетическія удовольствія. Потому виллу XVIII в. я предпочту римскимъ развалинамъ, а по археологическимъ музеямъ уже и не хожу...

...7. Паки и паки реку: родители, которые не выбросили на помойку телевизоръ въ моментъ рожденія ребенка (лучше — раньше), не имѣютъ

права предъявлять кому-либо претензіи по поводу его образованія и воспитанія.

8. Типы педагогики можно расклассифицировать по принципу «введи насъ во искушеніе» или «не введи насъ во искушеніе». Это полюса, какъ и свобода и необходимость, и нужно еще посмотрѣть, какъ соотносятся эти полюса со свободой и принужденіемъ (связь есть, но врядъ ли прямая). Кстати, когда-то, когда я писалъ статью о Пироговѣ и его педагогическихъ взглядахъ, я назвалъ ее «Оставить въ покоѣ недостижимое». Но тогда всей глубины его мысли я не понялъ (полностью, навѣрно, не понимаю и сейчасъ, но нѣсколько лучше). Если бы я сейчасъ писалъ статью о Пироговѣ, я бы назвалъ ее «Введи насъ во искушеніе».

...10. Когда я писалъ и пишу «Исторію русской школы», я чувствовалъ и чувствую себя оффиціальнымъ лѣтописцемъ; епископъ для меня — епископъ, а предсѣдатель уѣздной земской управы — предсѣдатель уѣздной земской управы. Интересно, сможетъ ли кто-нибудь, серьезно занимаясь исторіей нашего времени, такъ же серьезно относиться къ должностямъ и титулатурѣ?

11. Насколько связаны бываютъ вкусы въ живописи, музыкѣ, словесности, скульптурѣ? Сосѣдствуютъ ли Пушкинъ съ Пикассо и рэпъ съ барокко?

...14. О новомъ министрѣ образованія. Кто занимаетъ этотъ постъ, болѣе-менѣе безразлично. (Я имѣю въ виду, разумѣется, школу, о высшемъ образованіи и наукѣ судить не могу. Хотя и тутъ, мнѣ кажется, скорѣе можно навредить, ну, соотвѣтственно, или не навредить, а позитивныхъ сценаріевъ не просматривается.) Если, разумѣется, допустить, что образовательную политику опредѣляетъ именно министръ; это ни изъ чего не слѣдуетъ, но тогда тѣмъ паче безразлично. Съ покемонами новая министръ ужъ во всякомъ случаѣ не сладитъ. Кстати, результаты школьнаго образованія не измѣнятся и при измѣненіи политики: съ такимъ соціальнымъ контекстомъ и такимъ педагогическимъ составомъ вводить-отмѣнять ЕГЭ и сочиненія уже безсмысленно. Школьная система и настоятельно нуждается въ хирургической операціи, и по своему состоянію ея не выдержитъ. Относительно же другаго назначенія, я солидаренъ съ высказаннымъ скепсисомъ, что *** читалъ то, что написалъ, и судить по этому о чемъ бы то ни было опрометчиво.

А вообще все идетъ по плану.

15. Шизофреничность современнаго массоваго сознанія РФ заключается, въ частности, въ слѣдующемъ: «Мы высоконравственные и высокодуховные, а потому намъ дозволено все, и этимъ всѣмъ мы будемъ заниматься съ особымъ удовольствіемъ».

16. Я знаю о позиціи «совѣтскій, антисовѣтскій — какая разница?», и о томъ, что большевики очень любятъ обвинять антибольшевиковъ въ большевизмѣ. Но ни то, ни другое не имѣетъ въ моихъ глазахъ ни малѣйшаго авторитета.

Чего ждать отъ министровъ

Aug. 22nd, 2016 at 2:40 PM

Да, еще по поводу новаго назначенія. Масштабъ вопросовъ, которые сейчасъ могутъ обсуждаться въ области образованія, — въ какихъ щиблетахъ лежать покойнику въ гробу, въ розовыхъ или салатовыхъ. И еще повторю одну старую мысль: образовательная катастрофа — это не стометровый столбъ дыма и пламени надъ Инвинсибломъ, это полная благодать въ отчетахъ и дѣтишки, выходящія изъ средней школы со знаніями начальной.

Хмурое утро

Aug. 28th, 2016 at 1:35 PM

Что дѣлать съ русской школой послѣ паденія +++скаго режима

Примѣрный срокъ — 10–15 лѣтъ. Паденіе можетъ быть вызвано какъ естественными, такъ и искусственными причинами, и условіе вообще возможности содержательной работы въ данной области — твердая и благонамѣренная власть. Я не меньше всякаго другаго понимаю, что оба эти условія ничѣмъ не гарантированы и даже маловѣроятны, но будемъ пока разсматривать идеальную ситуацію, а любая конкретная будетъ примѣненіемъ тѣхъ же принциповъ къ худшей обстановкѣ. Это при распадѣ; особенность же неблагонамѣренной власти такова, что эффективную школьную систему она выстроить не сможетъ. Я не буду вдаваться здѣсь въ подробности, почему при +++скомъ режимѣ никакая нормальная школьная система невозможна; не раздѣляющимъ этотъ тезисъ рекомендуется прекратить чтеніе. Спорить я съ ними ужъ во всякомъ случаѣ не буду.

I. Современное состояніе и тенденціи

1. «Реформы», которыя претерпѣвала школа до сихъ поръ, были чрезвычайно поверхностными; ЕГЭ затрагивалъ только систему контроля, а профилизація въ старшихъ классахъ, хотя и можетъ разсматриваться какъ шагъ въ правильномъ направленіи, проведена неумѣло и сущность модели не измѣнила. Школа РФ держалась за счетъ колоссальной инерціи совѣтской системы. Разрушеніе шло (и идетъ) по экспонентѣ, а это функція, которая долго растетъ чрезвычайно медленно. Но потомъ она начинаетъ расти быстрѣе, а потомъ — и совсѣмъ быстро, и мы находимся сейчасъ примѣрно въ точкѣ перелома — когда разрушеніе стало видимымъ и ускоряется. Напоминаю, что разрушеніе превращаетъ школу въ фикцію — люди выходятъ изъ средняго училища со знаніями начальнаго.

2. Не буду утверждать этого о математической программѣ, не стану распространять обобщеніе на иностранные языки (въ большинствѣ училищъ за предѣлами крупныхъ городовъ врядъ ли школьные курсы даютъ много), но программы по русскому языку, литературѣ и исторіи не дѣлаютъ освоившаго ихъ мудрѣе и нравственнѣе сравнительно съ неизучившимъ. Когда оффиціально предметъ русскій языкъ долженъ воспитывать солидарность, патріотизмъ и что тамъ еще, а заданіе — «найдите противопоставленія въ текстѣ Гоголя», это наводитъ на опредѣленныя размышленія.

3. Модель всеобуча съ оріентаціей на естественныя науки, отчасти работоспособная въ совѣтскомъ контекстѣ, категорически не въ состояніи держаться въ современномъ. Пониманія этого нѣтъ ни въ обществѣ, ни во власти, ни среди педагоговъ, поскольку ни съ какой иной ситуаціей всѣ они не знакомы и даже представить ее себѣ не могутъ.

4. Напоминаю, что къ концу СССР педагогическое сообщество въ смыслѣ работы со школьными моделями оказалось абсолютно несостоятельно. Все интересное и цѣнное было сдѣлано университетскими людьми. Сейчасъ идетъ новая волна — стремленіе изгнать университетскихъ изъ школы и не допускать новыхъ. Поскольку сильная сторона современной русской школы — опредѣленное количество учебныхъ заведеній, созданныхъ университетскими, эту тенденцію можно и должно разсматривать какъ чрезвычайно опасную. Опасно для школы и насажденіе изслѣдованій и проектовъ: тренеры по плаванію, страдающіе водобоязнью, потребовали отъ неба инструкціи, и инструкція дастся имъ.

5. Современная образовательная администрація утратила инструменты пониманія того, что происходитъ въ подвѣдомственной области, и не сможетъ возстановить ихъ. Потому всѣ попытки что-то сдѣлать бу-

дутъ исходить какъ изъ незнанія и непониманія ситуаціи, такъ и изъ непониманія принциповъ функціонированія образовательной машины.

II. Хмурое утро

1. Начнемъ съ того, что система, разрушаясь, возвращается къ естественному состоянію. Намъ не нужно возсоздавать всеобщее среднее образованіе: достаточно большой части дѣтей начальнаго (скажемъ такъ — «высшаго начальнаго», съ прибавленіемъ къ грамотности и счету фрагментовъ исторіи, географіи и естественныхъ наукъ) будетъ вполнѣ достаточно. Конечно, фиктивно средняя школа — дорогостоящій инструментъ передержки; сочтемъ ли мы, что это не слишкомъ высокая плата за отказъ отъ безработицы, или нѣтъ, — вопросъ скорѣе соціальной политики, нежели образованія.

2. Квалифицировавъ школьное образованіе какъ начальное, мы должны вытянуть его въ массѣ до уровня высшаго начальнаго. Наряду съ этимъ намъ нужно создавать среднее образованіе. Разница между высшимъ начальнымъ и среднимъ заключается въ разницѣ уровня развитія, какой даютъ простая грамотность и счетъ и какой даютъ изощренныя интеллектуальныя практики классической гимназіи и математической школы.

3. Отъ соціальнаго контекста и промышленной политики зависитъ то, къ чему мы должны стремиться. Но первый этапъ — инвентаризація ресурсовъ и созданіе системы управленія.

4. Я во второмъ отношеніи былъ бы не оригиналенъ и нарѣзалъ страну на учебные округа, во главѣ коихъ поставилъ бы попечителей. При этомъ округъ долженъ опираться на мощный университетъ; безъ него мы не сможемъ управлять эффективно. Если бы я дѣлилъ на округа сейчасъ, у меня получился бы Сѣверо-Западный со столицей въ Петербургѣ, Западный со столицей въ Москвѣ, Поволжскій со столицей въ Казани, Юго-Западный со столицей въ Саратовѣ, Уральскій со столицей въ Екатеринбургѣ, Западно-Сибирскій со столицей въ Новосибирскѣ, Восточно-Сибирскій со столицей въ Краснорярскѣ, Дальневосточный со столицей во Владивостокѣ и Сѣверо-восточный со столицей въ Петропавловскѣ. Лишь въ одномъ случаѣ предпочтеніе отдано не городу со старымъ университетомъ — Новосибирску; но Томскій, если судить по филологіи, врядъ ли годится для того, чтобы быть интеллектуальнымъ центромъ округа; особая отвѣтственность падаетъ на Саратовскій университетъ, который получаетъ полосу вплоть до Кавказа; но я не думаю, что какой-либо изъ университетовъ той территоріи могъ бы по своимъ традиціямъ быть достоинъ этой высокой миссіи; можетъ быть, слѣдуетъ усилить Ростовскій или Екатеринодарскій университетъ и создать Кубанскій округъ.

5. Университеты сосредоточиваютъ въ себѣ школьную инспекцію. Для этого ихъ средства и способы усиливаются сколь возможно. Это исходитъ изъ того, что лучше университетскихъ кадровъ въ странѣ все равно нѣтъ и что намъ нужна площадка діалога между наукой и школьнымъ образованіемъ. Я не буду разсуждать о соотношеніи академической и университетской науки, но, разумѣется, университетъ, способный ею заниматься, — необходимое условіе и для внятной школьной реформы. Знающіе образовательную исторію Россіи обратятъ, конечно, вниманіе на то, что я возвращаюсь къ идеологіи Устава 1804 г., а не къ болѣе позднимъ схемамъ; но и задача состоитъ въ созданіи системы средняго образованія съ нуля, чего въ 1828–1864–1871 г. уже дѣлать не приходилось.

6. Первая задача окружной администраціи и учебной инспекціи — путемъ личного знакомства понять, что происходитъ въ школахъ. Возможно, отдѣльно я набросаю замѣтки о технологіи такого пониманія, но здѣсь дѣлать этого не буду. Пусть мы признали достойными представлять средній уровень 10% нашихъ школъ (напр., стабильныя знанія по математикѣ и иностранному языку, демонстрируемыя послѣ экзаменовъ); мы полагаемъ, что среднеучебныхъ заведеній намъ нужно 40%, и потому составляемъ постепенный планъ по подтягиванію лучшихъ (либо расположенныхъ тамъ, гдѣ среднеучебное заведеніе необходимо) школъ до нужной планки.

7. Остальныя среднія школы мы дѣлаемъ высшими начальными. Чтобы не возвращаться уже къ послѣднимъ, скажу, что предметовъ должно въ нихъ быть меньше, нежели въ современной школѣ, и усваиваться они должны основательнѣе — за счетъ большаго времени. Серьезному сокращенію подвергнется математическая программа (по содержанію, не по времени преподаванія); въ ней останется то, что человѣку среднихъ способностей реально запомнить на всю жизнь; я дамъ примѣрный учебный планъ съ указаніемъ часовъ въ недѣлю (разумѣется, не все преподается сразу, и, скажемъ, если есть географія, то по естественнымъ наукамъ и исторіи минимальное количество часовъ):

Математика — 5,
Русская словесность — 5,
Исторія — 2–3,
Географія — 2,
Естественныя науки — 5–6,
Физическая подготовка — 3,
Искусства (пѣніе или рисованіе) — 3,
Ручной трудъ — 2,

Законъ Божій — 1 (по желанію родителей, соотвѣтствующаго вѣроисповѣдованія),

Англійскій языкъ — 4–5 (вообще не обязателенъ; допускаются только тѣ, у кого хорошія результаты по прочимъ предметамъ интеллектуальной подготовки).

Даже если суммировать все, съ максимальными цифрами, получится 35 недѣльныхъ уроковъ (въ реальности такого не можетъ быть). Довольно большая часть не напрягаетъ голову. 3 часа на рисованіе или пѣніе дадутъ возможность поставить серьезно и эти предметы — и сдѣлать ихъ факторомъ воспитанія. До здѣ о высшей начальной школѣ.

8. А между тѣмъ мы собираемъ въ столицѣ съѣздъ представителей инспекціи и лучшихъ школъ, которыя были выявлены по итогамъ ея работы. Задачей съѣзда является анализъ наиболѣе успѣшныхъ учебныхъ заведеній какъ типовъ; понятно, что мы привѣтствуемъ и развиваемъ удачный типъ совѣтскаго времени — математическую школу (усиливъ его въ гуманитарномъ отношеніи), понятно, что мы при каждомъ окружномъ и въ перспективѣ при каждомъ губернскомъ университетѣ создаемъ классическую гимназію, но остальные типы берутся изъ жизни — если это не авторскія школы, а модели, готовыя къ распространенію. Напослѣдокъ — учебный планъ естественнонаучной гимназіи:

Математика — 6–7,

Русская словесность — 3,

Латинскій языкъ — 4,

Англійскій языкъ — 4 + 1 факультатива,

Исторія — 2 + 2 факультатива,

Географія — 2,

Профильная изъ естественныхъ наукъ — 6,

Остальныя естественныя науки — по 3,

Физическая подготовка — 3,

Искусства (пѣніе или рисованіе) — 3,

Информатика — 2,

Законъ Божій — 1 (по желанію родителей, соотвѣтствующаго вѣроисповѣдованія),

Второй иностранный языкъ — 4 (не обязателенъ).

Это уже не очень сбалансированный планъ; но для трудолюбиваго и умнаго ребенка онъ посиленъ.

Sep. 4th, 2016 at 11:19 AM

О 57-й школѣ говорить не буду, поскольку совсѣмъ отъ нея въ сторонѣ, но одинъ аспектъ отмѣтить все же стоитъ. Когда говорятъ объ «элитарномъ сознаніи», обычно забываютъ, что оно представляетъ собой оборотную сторону того же всеобуча, а не противостоитъ ему: для того чтобы были школы «не такія, какъ всѣ», должны быть «такія, какъ всѣ».

De stellis

Oct. 4th, 2016 at 12:43 PM

Если приличное образованіе не такъ легко доступно, то не любое состояніе слѣдуетъ признавать невѣжествомъ. Сапожникъ, со знаніемъ дѣла разсуждающій о сапогахъ, а о Кафкѣ — въ рамкахъ «мнѣ нравится/не нравится», въ моихъ глазахъ не является невѣжественнымъ человѣкомъ. А вотъ я самъ, несомнѣнно, попадаю въ эту категорію, начни я разсуждать объ эволюціи или графенѣ.

Это я о Мединскомъ, если что. А вотъ съ Васильевой если кто имѣлъ какія надежды, съ возвратомъ въ программу астрономіи долженъ ихъ оставить. Надѣюсь, не нужно объяснять, почему.

Обобщая и тезисно

Oct. 7th, 2016 at 2:21 PM

1. Разрушеніе совѣтской школы шло по экспонентѣ. Теперь мы на такомъ участкѣ функціи, когда ростъ становится еще не быстрымъ, но уже замѣтнымъ.

2. Сказывается и скажется оно такъ: изъ средней школы будутъ выходить со знаніями и навыками начальной (чтеніе, письмо, счетъ), разбавленными кое-какими кусками изъ географическихъ, историческихъ и естественнонаучныхъ областей. Школъ, способныхъ дать что-либо сверхъ того, на всю страну будетъ нѣсколько сотенъ.

3. Ни у общегосударственной, ни у образовательной администраціи, ни у педагогическаго сообщества, ни у общества въ цѣломъ нѣтъ ни діагноза болѣзни, ни представленія, какъ ее лѣчить.

4. Но если бы все это и было, это бы мало помогло, потому что для дѣйствій, которыя теоретически могли бы переломить ситуацію, нѣтъ ресурсовъ.

Вы бы ребенку теперь показали свѣтлую сторону... радъ показать!

Oct. 7th, 2016 at 6:49 PM

А теперь — о факторахъ, демпфирующихъ указанные разрушительные процессы. Полноцѣнное среднее образованіе способны получить не 100, а 40% дѣтей — для остальныхъ сойдетъ и подчищенная и выправленная нынѣшняя школа, безъ энциклопедическихъ и воспитательныхъ амбицій, и лучше имѣть хорошую среднюю школу для этихъ сорока процентовъ и достойное высшее начальное образованіе для остальныхъ (за счетъ примѣрно трехкратнаго сокращенія матеріала можно добиться сноснаго усвоенія), нежели однотипную, притворяющуюся средней, для всѣхъ. Не сотни, но одна-двѣ тысячи школъ удержали бы и большую страну. У насъ съ хорошими школами борются, а выпускниковъ ихъ лишаютъ жизненной перспективы и гонятъ за рубежъ. Такъ что разсчитывать на положительные результаты отъ этихъ благопріятныхъ факторовъ все равно не придется.

О воспитаніи

Oct. 9th, 2016 at 11:19 AM

Можно было бы сколько угодно ругать совѣтскую школу за ея воспитаніе: сочиненія и комсомолъ были весьма эффективнымъ способомъ ломать душу. Я самъ всѣмъ этимъ изувѣченъ: соціальные инстинкты отбиты напрочь, въ то время какъ — поскольку латинскій и романскій міръ мнѣ ближе германскаго — и его активная общественная сторона врядъ ли

такъ противна моей природѣ. Между тѣмъ школа не занималась ничѣмъ инымъ, кромѣ какъ трансляціей въ дѣтскій міръ взрослаго общественнаго устройства, и для того же эффекта нашлись бы другіе инструменты. Школа, конечно, можетъ встать въ оппозицію къ обществу, но это опасный путь, требующій большой педагогической мудрости, — кстати, эту мудрость не прочли у Пирогова. Будемъ считать, что я тутъ сказалъ гораздо больше, чѣмъ въ дѣйствительности сказано.

Для того чтобы понять, что вообще можетъ школьное воспитаніе, нужно четко прочесть этотъ общественный посылъ: что является цѣнностью и какіе пути къ достиженію искомаго привѣтствуются или наоборотъ. Школа будетъ транслировать эти установки уже въ силу того, что ихъ придерживается большинство педагогическаго корпуса. Пытаться навязать иные цѣнности сверху черезъ его голову значитъ только повышать градусъ лицемѣрія.

P.S. Читаю Страхова, о методѣ естественныхъ наукъ. Нашелъ тамъ хорошій тэгъ: мирная радость натуралиста. Буду пользоваться.

P.P.S. По-видимому, екатеринбургскій диссовѣтъ, дойди до дѣла, оставить М. степень не могъ, а дойти до дѣла не рѣшился. Интересно, какую заборолитейную или арбузостроительную контору найдутъ, чтобъ подтвердить степень?

О прикащицахъ и астрономіи

Oct. 17th, 2016 at 10:42 AM

Съ астрономіей получилось совсѣмъ забавно: если вѣрно, что на нее отводится два годовыхъ часа, въ предпослѣднемъ и послѣднемъ классѣ, то максимумъ времени использованъ съ почти максимальной безтолковостью.

Если бы на тѣ же два класса приходилось на одинъ часъ больше, теоретически могъ бы возникнуть какой-нибудь эффектъ (за исключеніемъ $^{1}/_{10}$ + $^{2}/_{11}$, это, признаю, было бы еще хуже); если бы два часа были использованы въ предпослѣднемъ классе, тоже; если бы въ послѣднемъ, это была бы трата бросоваго времени — ученики все равно думаютъ не о томъ, и сколько времени они думаютъ не о томъ, болѣе-менѣе все равно; такимъ образомъ, выброшено на помойку максимальное количество учебнаго времени, при которомъ даже теоретически положительный эф-

фектъ невозможенъ, и такимъ образомъ, что изъ выброшеннаго половина могла бы принести пользу при другомъ употребленіи.

Правило слѣдующее. Интеллектуальный предметъ не можетъ проходиться одинъ часъ въ недѣлю. Интеллектуальный предметъ, требующій значительной нагрузки на память, такой, какъ языкъ, сначала допускаетъ прогрессъ при двухъ часахъ въ недѣлю, но скоро буксуетъ, потому что разрушеніе происходитъ примѣрно съ такой же скоростью, какъ усвоеніе новаго: общій ростъ идетъ незначительный, и содержаніе, не успѣвая зафиксироваться, разсыпается по окончаніи курса безъ поддержки много быстрѣе, чѣмъ усваивалось.

Одинъ изъ коллегъ возразилъ, что астрономія — часть физики, и потому моя аргументація работать не должна. Однако у преподаванія школьной физики есть свой наборъ проблемъ. Оно состоитъ изъ трехъ частей: теоретическій матеріалъ, лабораторныя работы и физическія задачи. Лабораторныя работы — школа вранья; это нѣкоторый аналогъ сочиненія; допускаю, что ихъ можно организовать иначе, но роль ихъ въ процессѣ преподаванія слишкомъ незначительна, потому что иначе не успѣемъ разсказать о красныхъ нейтрино и адронныхъ карликахъ. Задачи можно рѣшать, о физикѣ не задумываясь вовсе; ихъ развивающіе принципы тѣ же, что у математическихъ, и ничего самостоятельнаго физика какъ школьный предметъ сравнительно съ математикой въ воспитаніе ума не привноситъ; что же касается догматическаго повѣствованія, выражу еретическую мысль: догматически усвоенному знанію одна цѣна, что тремъ китамъ съ черепахой, что шарообразной формѣ съ вращеніемъ вокругъ Солнца. Это сфера памяти, а не интеллектуальнаго усилія; и поскольку въ физикѣ такого просто много, а въ астрономіи ничего другаго и нѣтъ (опять-таки, можно выстроить курсъ и съ задачами, но времени ни на что серьезное нѣтъ, и задачи окажутся чисто математическими), то развивающій компонентъ физики будетъ такимъ подходомъ только размытъ.

Такъ что прикащицѣ верьхней образовательной расправы — мои аплодисменты. Для полнаго благорастворенія воздуховъ ей остается выполнить руководящее указаніе и ввести курсъ духовно-нравственнаго воспитанія. Въ силу его важности — два часа въ недѣлю во всей средней и старшей школѣ. За счетъ чего? Естественныя науки сокращать некуда, исторія, русскій языкъ и литература тоже воспитываютъ и тоже духовно-нравственные, иностранный мы уже раскулачили для астрономіи. Остается математика. Правда, въ современной школѣ это единственный (хотя и далеко не универсальный) развивающій предметъ, но думать о структурѣ интеллектуальныхъ операцій — слишкомъ низко для тѣхъ,

кто руководитъ образованіемъ. Математика сократится ровно до предѣла саморазрушенія и перестанетъ оказывать положительное воздѣйствіе и на тѣхъ, на кого оказываетъ. Тогда за будущее РФовскаго образованія можно будетъ не безпокоиться.

* Меланхолично *

Oct. 17th, 2016 at 9:44 PM

Я обѣщалъ въ комментаріяхъ остановиться на своемъ ученическомъ опытѣ. Но сначала — въ качествѣ общаго отвѣта — два слова о физикѣ.

Я не представляю себѣ программу средняго образованія безъ физики прежде всего потому, что у школьнаго предмета есть функція, о которой я пока не говорилъ, — продемонстрировать предметную область и дать ученику возможность рѣшить, его это или не его. О чемъ предметъ — у кого есть чѣмъ понимать, поймутъ и у дурнаго учителя.

Наряду съ этимъ я хотѣлъ бы, чтобы въ рядѣ школъ физика преподавалась серьезно. И со своей спецификой. Для этого нужно 4 условія: учебное время не менѣе 4–5 часовъ въ недѣлю, лабораторія, толковые ученики и учитель на уровнѣ. Если разсматривать физику какъ одинъ изъ предметовъ ядра, изъ этого, естественно, много чего слѣдуетъ для программы вообще; но сейчасъ я не буду на этомъ останавливаться. Единственное — такой можетъ быть лишь небольшая часть школъ; ихъ доля — предметъ обсужденія. Такимъ образомъ тѣ, кто считаетъ, что физика можетъ и должна быть мощнымъ развивающимъ предметомъ, не оппоненты мои, а единомышленники, если они согласны съ двумя вещами: 1) это невозможно въ масштабѣ всей системы общаго образованія и 2) для этого нужно создавать специфическія благопріятныя условія.

Теперь о себѣ. Отчасти, разумѣется, буду повторяться и прошу снисхожденія.

Я учился въ неплохой французской спецшколѣ и вынесъ изъ нея два предмета — языкъ и математику. Школьную математическую программу почти полностью помню до сихъ поръ. Это то, что было нужно и интересно. Дальше были предметы ненужные и неинтересные (изъ первыхъ — русскій языкъ, сплошная трата времени для ребенка съ почти идеальной грамотностью). Литература и исторія сами по себѣ меня интересовали

(отчасти поэтому школа не отбила у меня способности читать русскую классику, да и вообще мало повліяла на характеръ моего чтенія), но какъ школьные предметы могли вызвать только отвращеніе и были вполнѣ безполезны: гдѣ мнѣ было нужно, какъ, напр., русская исторія XVIII в., школьное содержаніе не могло служить даже канвой и 99% усилій отъ школы никакъ не зависѣли, гдѣ не нужно — я благополучно все забылъ. Однако въ пользу этихъ предметовъ въ моемъ случаѣ можетъ быть сказано, что они не причинили мнѣ такого вреда, какой могли бы. Немного интересовала меня біологія, другія естественныя науки — еще меньше. К.п.д. очень высокій — 45% школьнаго времени было потрачено съ толкомъ. Думаю, мало у кого такой. Но, разумѣется, я былъ очень хорошимъ ученикомъ — именно потому я и считаю, что гдѣ я не усвоилъ и забылъ, тамъ въ большинствѣ случаевъ не спеціализирующійся на этомъ предметѣ не вынесетъ больше. Структура интеллектуальныхъ операцій — другое дѣло, можно забыть содержаніе и при этомъ пользоваться пользой отъ предмета, и если кто меня поправитъ (съ оговоркой, что рѣчь идетъ объ обычномъ предметѣ въ обычной школѣ съ обычнымъ учителемъ) и сообщитъ объ упущенномъ мной интеллектуальномъ содержаніи — буду признателенъ.

Varia

Oct. 30th, 2016 at 9:22 PM

1. Вернемся къ вопросу о воспитаніи.

Сначала опредѣленіе, несовершенное и, возможно, неточное: воспитаніе есть формированіе жизненныхъ цѣлей и поведенческихъ стратегій подъ воздѣйствіемъ совокупности внутреннихъ и внѣшнихъ факторовъ. У него все же есть одно преимущество: оно хотя бы не мистичекое и не паѳосное, а также ставитъ въ центръ воспитываемаго. Можно придумать разныя классификаціи: можно выстроить сѣтку координатъ (самоутвержденіе за счетъ ближняго или на пользу ему — по одной оси, а по другой — сила и энергія въ осуществленіи стратегіи), можно раздѣлить людей на мятежниковъ, анахоретовъ, конформистовъ и вредителей (оказавшись въ какой-нибудь злодѣйской организаціи, активно портящей жизнь окружающимъ людямъ, вродѣ редколлегіи газеты «Красная тяпка», первые героически пытаются измѣнить характеръ ея дѣятельности,

вторые стремятся покинуть ее, третьи — со скрипомъ той или иной силы подчиняютсяея правиламъ, а послѣдніе чувствуютъ себя въ ней какъ рыба въ водѣ). Большинство людей — конформисты, они вполнѣ соглашаются съ общественно привѣтствуемой цѣлью — матеріальнымъ благополучіемъ — и считываютъ общественно одобряемые пути ея достиженія.

Мнѣ уже приходилось писать, что̀ въ этотъ процессъ привноситъ школа отъ себя. Разумѣется, образованіе для благополучія не нужно. Но для осознанія этого факта ребенку, если бы онъ не ходилъ въ школу или ходилъ въ школу, затуманивающую соціальный контекстъ, нужно было бы присматриваться къ жизни и извлекать этотъ выводъ изъ нея путемъ анализа. Школа же сталкиваетъ его съ лузерами, по долгу службы олицетворяющими образованіе, и пріучаетъ ассоціировать одно и другое...

* Меланхолично *

Dec. 4th, 2016 at 1:21 AM

Ну и еще одно, пока не легъ спать.

Недавно былъ на одномъ мѣропріятіи, нашемъ внутреннемъ, съ разговоромъ о средней школѣ. Мой тезисъ былъ — неработоспособность совѣтской школьной модели въ новомъ соціальномъ контекстѣ. Впрочемъ, это неважно, могъ быть и другой. Я былъ не въ ударѣ и говорилъ совсѣмъ неудачно; но, боюсь, что присутствующіе разошлись бы со своими прежними точками зрѣнія и акцентами и будь я Цицерономъ.

Въ связи съ этимъ — старая мысль о культурѣ (пере)убѣдимости. У насъ она отсутствуетъ, и это не упрекъ: самъ такой, если проблема для меня важна и я ее продумывалъ, попробуй меня переубѣди, если не важна или не продумывалъ — у меня и нѣтъ мнѣнія на сей счетъ (послѣднее — единственное и, возможно, призрачное преимущество надъ человѣкомъ изъ толпы).

У насъ нѣтъ опыта переубѣдимости. Онъ вообще хрупокъ: вспомнимъ кризисъ риторики въ Римской Имперіи. По-видимому, чтобы его формировать, надо ставить человѣка въ ту ситуацію, когда у него по проблемѣ предвзятаго мнѣнія быть не можетъ, но рѣшить ее важно, напр.,

назначить его присяжнымъ засѣдателемъ. Будетъ ли такое работать, а если не будетъ, то будетъ ли что-то другое?

P. S. Отсутствіе культуры (пере)убѣдимости — одинъ изъ элементовъ моего пессимистическаго взгляда.

* Меланхолично *

Dec. 17th, 2016 at 9:20 PM

Относительно недавняго обсужденія у Иванова-Петрова проблематики элитнаго образованія.

Силъ писать что-то длинное нѣтъ совсѣмъ, а проворачивать дальше собственную заѣзженную пластинку некрасиво и ненужно. Потому всего одна короткая мысль.

Интеллектуальный трудъ въ странѣ востребованъ не будетъ. Потому для дѣтей элиты школы съ конюшней и бассейномъ — ровно то что нужно, остальное — излишняя роскошь. Школы для развитія мозговъ будутъ работать на экспортъ — ихъ выпускникамъ незачѣмъ оставаться въ РФ. Но въ качествѣ экспортнаго товара они будутъ интересны какъ узкіе спеціалисты — потому матшколы (не знаю, въ другихъ наукахъ есть ли такая потребность — могли бы существовать, видимо, и химическія, и біологическія школы). Притомъ съ точки зрѣнія конкурентоспособности ихъ недостатокъ — спеціализація и пренебреженіе культурой — окажется достоинствомъ; до культурной жизни экспортнаго товара никому не будетъ дѣла.

О воспитаніи — паки

Jan. 6th, 2017 at 10:35 AM

Особенность воспитательнаго воздѣйствія, не только школьнаго, но и любаго, заключается въ томъ, что оно результативно не само по себѣ, а въ рамкахъ всей совокупности таковыхъ (потому и практически невозможно планировать воспитательный эффектъ собственной дѣятельности — съ чѣмъ онъ тамъ столкнется, мы знаемъ рѣдко и неполно). Пото-

му, когда въ пояснительной запискѣ къ программѣ основъ православной культуры утверждаютъ, что предметъ воспитаетъ отказъ отъ потребительства, забываютъ, что разсказы преподавателя будутъ воздѣйствовать на ученика въ одной информаціонной средѣ съ часами Патріарха; и эффектъ этого совмѣщенія (упрощая и огрубляя — тамъ еще тысяча обстоятельствъ) будетъ инымъ, нежели по отдѣльности отъ часовъ и отъ основъ или даже ихъ сумма, если бъ они не были связаны другъ съ другомъ. Но и воспримутъ этотъ эффектъ по-разному: кто-то отвратится отъ лицемѣрія (и въ рамкахъ этого отвращенія отождествитъ вѣру съ часами или не отождествитъ), кто-то восприметъ какъ информацію о достойномъ и одобряемомъ обществомъ пути къ благополучію.

Jan. 28th, 2017 at 12:02 AM

Да, и еще напослѣдокъ о школьномъ воспитаніи. Ни одинъ наставникъ, у котораго есть возможность прямаго воспитательнаго воздѣйствія. т.е. авторитетъ, не станетъ использовать его въ чужихъ интересахъ. Только въ своихъ собственныхъ.

* Меланхолично *

Feb. 13th, 2017 at 8:43 AM

Объ этомъ нужно обстоятельно подумать и много написать...

Пока — два проектныхъ тезиса.

1. Какъ Горацію было все равно, изъ большой или изъ маленькой кучи брать нужное, такъ и мозгу все равно, много или мало хлама выносить на помойку, если для нужнаго осталось лишь строго ограниченное мѣсто на чердакѣ. Потому хлопоты составителей школьныхъ программъ, чтобъ не забыть протоны, формальдегиды, метафазу и четвертую причину Парижской коммуніи, есть суета суетъ въ кубѣ.

2. А каковъ возможный статусъ знанія предмета? Можно знать, чѣмъ наука занимается (я имѣю представленіе на этомъ уровнѣ, скажемъ, о химіи, и прекрасно понимаю, что на моемъ чердакѣ мѣста для нея нѣтъ вовсе), можно «имѣть представленіе» о наукѣ, можно — въ разной степе-

ни — владѣть ею инструментально (прочитать и сказать, а то и написать что-то на своемъ или чужомъ языкѣ, устроить фейеркеркъ, составить себѣ діету съ пониманіемъ дѣла и т. п.). Понятно, инструментальныхъ уровней много, но для насъ это сейчасъ неважно. Возможно, и въ доинструментальной области я упустилъ что-то и нужна болѣе подробная классификація. Вотъ вопросъ — а каковъ смыслъ для общаго образованія неинструментальныхъ уровней? Первый понятенъ: чтобы выяснить, твое это или не твое (тутъ времени и силъ нужно много меньше, чѣмъ тратитъ школьникъ на прохожденіе средней лишнести предмета вродѣ любой естественной науки). Инструментальные понятны тоже. Но вотъ промежуточный, «имѣть представленіе» — что это?

Самъ я имѣю представленіе только о школьной математикѣ (остальное либо вычищено изъ чердака, либо на изслѣдовательскомъ уровнѣ). Это и даетъ отвѣтъ на вопросъ: то, что я помню, красиво и интересно. Логариѳмы и синусы использовать затруднительно, развѣ только простенькую задачку на вѣроятность могу рѣшить. Есть косвенный — и то потенціальный — инструментальный выходъ: я могу присутствовать какъ образовательный экспертъ на урокѣ математики и прекрасно понимать, о чемъ рѣчь и какъ идутъ дѣла. При этомъ полузнаніе (а оно можетъ захватывать и область инструментальнаго знанія) подталкиваетъ къ гордости и скороспѣлымъ сужденіямъ (не одинъ Ѳеофанъ Прокоповичъ считалъ, что полузнающій хуже невѣжественнаго). Но, кромѣ интереса, скажите, чѣмъ такое «представленіе» можетъ быть полезно въ интеллектуальномъ обиходѣ личности?

* Меланхолично *

Feb. 23rd, 2017 at 9:24 AM

«Замѣчено, что нѣкоторое, не совсѣмъ ясное и точное, знакомство съ химіею и механикою, пріобрѣтаемое въ реальныхъ училищахъ, вредитъ питомцамъ ихъ во время спеціальнаго образованія, такъ какъ внушаетъ мнѣніе, будто они уже хорошо знаютъ основанія сихъ наукъ, преподаваемыхъ въ спеціальныхъ училищахъ, и побуждаетъ многихъ относиться къ изученію химіи и механики безъ должнаго вниманія, что сопровождается для нихъ весьма дурными послѣдствіями».

Изъ плана техническаго образованія Вышнеградскаго.

Кстати, многіе ли понимаютъ, что, пройдя нѣкій предметъ въ школѣ, они на самомъ дѣлѣ не знаютъ объ этомъ предметѣ ничего?

* Паки меланхолично *

Feb. 23rd, 2017 at 9:19 PM

Да, возвращаясь къ предъидущему.

Я считаю осмысленнымъ знаніе, пріобрѣтшее инструментальное измѣреніе (напр., если я могу переписываться съ голландскимъ книготорговцемъ, прочесть и перевести сонетъ Перка — изученіе голландскаго языка уже осмысленно).

Потому, если ты сможешь сдѣлать что-то осмысленное со своимъ знаніемъ, то ты что-то уже и знаешь (мысль, прямо скажемъ, не новая).

Но «осмысленное» тутъ — ключевое слово.

* Меланхолично *

Mar. 2nd, 2017 at 8:01 AM

Вотъ, кстати, на поляхъ. В.В. Розановъ преподавалъ въ Ельцѣ съ 1887 по 1891 г. Смотрѣлъ недавно отчеты по испытаніямъ зрѣлости за чуть болѣе ранній и этотъ періодъ — Елецкая гимназія была явно изъ худшихъ въ Московскомъ округѣ. Можетъ быть, просто худшая. Такъ что впечатлѣнія, которыя лежатъ въ основѣ его «Сумерекъ», представительны именно съ этой поправкой.

* Меланхолично *

Mar. 2nd, 2017 at 8:36 AM

Какъ мнѣ сообщили, дискуссія на «Лентѣ» вокругъ моего интервью свелась къ обсужденію послѣдовательности дѣйствій: разстрѣлять меня сначала, а потомъ повѣсить, или наоборотъ.

Я кое-куда заглядывалъ и еще разъ удивился, насколько лѣвые любятъ попадать пальцемъ въ небо со своими оцѣнками по косвеннымъ признакамъ: кто-то, не увидѣвъ ссылокъ на мои регаліи, заключилъ, что въ библіотекѣ я завскладомъ или младшій писарь; впрочемъ, если бы регаліи были предъявлены, публика потѣшалась бы надъ тѣмъ, что докторъ филологическихъ наукъ пишетъ историческій трудъ.

Самый убійственный, однако же, въ глазахъ лѣвой публики аргументъ — а ты самъ въ какой школѣ учился? Мысль о томъ, что человѣкъ самъ способенъ отвѣчать за свое образованіе, не приходитъ въ голову. Возможно, это одно изъ самыхъ тяжелыхъ и тяжелопреодолѣваемыхъ послѣдствій прежней эпохи.

* Угрюмо *

Mar. 16th, 2017 at 8:47 PM

Достопочтенный salery весьма правъ, говоря, что красные — объектъ наблюденія, но не партнеръ для дискуссіи. И вотъ что мнѣ удалось наблюсти по краснымъ откликамъ на мое интервью.

1. Полное отсутствіе отвѣтственности за свое образованіе. Они въ массовомъ порядкѣ думали меня уѣсть, подчеркивая, что я учился въ совѣтской школѣ. То, что я могу быть среди прочаго и самоучкой — и что вообще можно быть самоучкой — и въ голову не приходитъ.

2. Невѣжество. Я уже писалъ о немъ, отличая его отъ незнанія — для самыхъ глубокихъ знатоковъ сфера того, что они не знаютъ вовсе, много шире, чѣмъ того, что имъ извѣстно хотя бы слегка. Рѣчь идетъ о самоувѣренныхъ сужденіяхъ въ тѣхъ областяхъ, гдѣ знанія сего не дозволяютъ очевидно (въ данномъ случаѣ — дореволюціонная школа).

3. Ну и, наконецъ, правъ былъ одинъ персонажъ, обвинявшій партайгеноссовъ въ неумѣніи читать и понимать прочитанное. Одинъ яркій

примѣръ я уже приводилъ; но вообще такихъ (не столь яркихъ, правда) было очень немало.

* Меланхолично *

Mar. 18th, 2017 at 10:58 AM

Сонмы славословятъ...

А вотъ подумалось — если серьезно желать прекращенія холодной гражданской войны, то только такъ оно и можетъ быть достигнуто. По отношенію къ событіямъ столѣтней давности — если въ принципѣ знаешь что-то о прошломъ — надо самоопредѣляться. И необходимая цѣна за то, чтобы не имѣть такой надобности — обнуленіе всего, что было раньше.

* Меланхолично *

Mar. 21st, 2017 at 8:12 AM

Интересно, а тѣ, кто утверждаетъ, что совѣтская школа давала цѣлостную картину міра, могутъ это какъ-то аргументировать?

У меня въ СА былъ опытъ общенія съ представителями простаго народа en masse. Я не замѣтилъ вліянія на ихъ интеллектуальный кругозоръ даже и скудной школьной программы. Интересъ — алкогольныя и сексуальныя приключенія. Конечно, можно считать это цѣлостной картиной міра, но прилично ли ставить сіе въ заслугу школѣ?

Mar. 22nd, 2017 at 10:57 AM

Да, и еще. Достиженія софьи власьевны въ области ликвидаціи неграмотности — такая же приписочная туфта, какъ и все остальное. Думаю, это удалось сдѣлать реально къ 70-мъ гг.[40]

* Меланхолично *

Apr. 3rd, 2017 at 10:51 AM

Если то, что складывается въ умѣ отъ недавнихъ протестовъ, справедливо, то грабли, на которыя наступаетъ государство и образовательное вѣдомство, дали свой эффектъ сильнѣе и скорѣе, чѣмъ я ожидалъ. И вообще довольно занятно — всячески, и матеріально, и морально, и интеллектуально, унижать педагогическій корпусъ до ниже плинтуса — и ждать, что онъ будетъ эффективнымъ инструментомъ твоей образовательной политики.

---

[40] Из комментариев: novy_chitatel. Mar. 22nd, 2017. 10:39 am. «4 января 1958 г. под грифом “совершенно секретно” вышло постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР “О ликвидации неграмотности среди населения”. По данным ЦСУ СССР, представленным в этом постановлении, на 1954 г. в сельской местности насчитывалось 1819 тыс. человек в возрасте от 8 до 49 лет полностью неграмотных, а на 1957 г. по выборочной переписи, которую проводило это же управление, из 739,5 тыс. жителей городов и рабочих поселков от 9 лет и старше — 47,7 тыс. человек или 6,8 % назвали себя полностью неграмотными. Считая такое положение недопустимым, ЦК КПСС и Совет Министров СССР постановили: завершить полную ликвидацию неграмотности среди населения республики до начала Всесоюзной переписи населения 1959 г. Это постановление было засекречено неслучайно, так как сохранение контингента неграмотных подрывало авторитет власти и ставило под сомнения ее достижения в сфере образования». Из диссертации Фишевой «Общее образование взрослых на территории РСФСР в 1930–1950-е гг.». В шестидесятые еще несколько таких же постановлений вышло, но результата явно не добились. По переписи 1989 г., 6,4 % населения СССР старше 15 лет не имело никакого образования.

Об авторе

Алексей Игоревич Любжин, автор этой книги, родился в 1967 г. После окончания французской спецшколы № 59 (ныне 1286) он поступил на классическое отделение филологического факультета МГУ, а впоследствии защитил кандидатскую диссертацию на тему «Влияние греческой эпиграмматической поэзии на латинскую. Техника поэтического перевода». В 2012 г. Алексей Игоревич защитил докторскую диссертацию по истории русской литературы («Рецепция римской литературы в России XVIII — начала XX века»).

Преподавал древнегреческий на философском факультете РГГУ, латынь в некоторых московских школах, долгое время служил и продолжает служить в Отделе редких книг и рукописей Научной библиотеки МГУ. Ныне руководит магистерской программой «История и культура античности» в Университете Дмитрия Пожарского.

В ходе сотрудничества с журналом «Лицейское и гимназическое образование» у Алексея Игоревича сложился устойчивый интерес к истории дореволюционной отечественной школы, который вылился в ряд статей и впоследствии — в книгу «История русской школы императорской эпохи». Эта книга делает его, пожалуй, лучшим знатоком вопроса. Участие в качестве эксперта в Конкурсе школьной прессы дало ему возможность познакомиться с жизнью множества учебных заведений страны.

Область научных интересов автора не ограничивается школьной историей. Он — автор статей по классической филологии, русской литературе XVIII века и библиотековедению. Кроме того, он активно занимается переводами филологической и художественной литературы: «История римской литературы» в трех томах, «Мастера римской прозы» М. фон Альбрехта, первый том исследования В. Йегера «Пайдейя. Воспитание античного грека», главы из «Истории воспитания в античности (Греция)» А.-И. Марру, «Элегии» Секста Проперция.

Редкие досуги посвящает переложениям из античной и новоевропейской поэзии (фрагменты и стихотворения Сапфо, Катулла, Горация, Овидия, Альбинована Педона, Авзония, фрагменты «Фаэтона» Еврипида, сонеты Петрарки, Кеведо, Кентала и Перка, оды и элегии Андре Шенье, лирические стихотворения Бодлера и Гейне).

НЕКОТОРЫЕ КНИГИ, ВЫПУЩЕННЫЕ ИЗДАТЕЛЬСТВОМ УНИВЕРСИТЕТА ДМИТРИЯ ПОЖАРСКОГО (РУССКИЙ ФОНД СОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКЕ)

ВЕСТНИК УНИВЕРСИТЕТА ДМИТРИЯ ПОЖАРСКОГО

1. Вестник Университета Дмитрия Пожарского. Выпуск 1. Город: история и культура. М., 2014.
2. Вестник Университета Дмитрия Пожарского. Выпуск 1 (2). Русь и Византия. М., 2015.
3. Вестник Университета Дмитрия Пожарского. Выпуск 1 (3). Политические репрессии на севере России (материалы работы Соловецкого семинара). М., 2016.
4. Вестник Университета Дмитрия Пожарского. Выпуск 2 (4). Советский ландшафт древней ойкумены: отечественная наука о древнем Востоке и античности в 1920–1980-е гг. М., 2016.
5. Вестник Университета Дмитрия Пожарского. Выпуск 1 (5). Императорская Россия. М., 2017.

ЕГИПТОЛОГИЯ

6. Aegyptiaca Rossica. Выпуск 1. Сборник статей / под ред. М.А. Чегодаева, Н.В. Лаврентьевой. М., 2013.
7. Aegyptiaca Rossica. Выпуск 2. Сборник статей / под ред. М.А. Чегодаева, Н.В. Лаврентьевой. М., 2014.
8. Aegyptiaca Rossica. Выпуск 3. Сборник статей / под ред. М.А. Чегодаева, Н.В. Лаврентьевой. М., 2015.
9. Aegyptiaca Rossica. Выпуск 4. Сборник статей / под ред. М.А. Чегодаева, Н.В. Лаврентьевой. М., 2016.
10. *Лаврентьева Н.В.* Мир ушедших. Дуат: Образ иного мира в искусстве Египта (Древнее и Среднее царства). М., 2012.
11. *Прусаков Д.Б.* Додинастический Египет. Лодка у истоков цивилизации. М., 2015.

АНТИЧНОСТЬ. ВИЗАНТИНИСТИКА. ФИЛОСОФИЯ. ФИЛОЛОГИЯ

12. *Гай Юлий Цезарь.* Записки о войне с галлами. Книга 1 / введение и комментарии С.И. Соболевского. М., 2011.
13. *Гай Юлий Цезарь.* Записки о войне с галлами. Книга 2–4 / введение и комментарии С.И. Соболевского. М., 2011.
14. С Митридата дует ветер. Боспор и Причерноморье в античности. К 70-летию В.П. Толстикова / под ред. Д.В. Журавлева, О.Л. Габелко. М., 2015.
15. Gaudeamus Igitur: Сборник статей к 60-летию А.В. Подосинова / под ред. Т.Н. Джаксон, И.Г. Коноваловой, Г.Р. Цецхладзе. М., 2010.
16. *Виноградов А.Ю.* Миновала уже зима языческого безумия. Церковь и церкви Херсона в IV веке по данным литературных источников и эпиграфики. М., 2010.
17. *Жмудь Л.Я.* Пифагор и ранние пифагорейцы. М., 2012.
18. *Завойкина Н.В.* Боспорские фиасы: между полисом и монархией. М., 2013.
19. *Кулланда С.В.* Скифы: язык и этногенез. М., 2016.
20. *Люттвак Эдвард Н.* Стратегия Византийской империи. *Luttwak Edward N.* The Grand Strategy of the Byzantine Empire / пер. с англ. А.Н. Коваля. М., 2010, 2012, 2016.
21. *Межерицкий Я.Ю.* «Восстановленная республика» императора Августа. М., 2016.
22. *Позднев М.М.* Психология искусства. Учение Аристотеля. М., 2010.
23. *Ревзин Г.* Путешествие в Античность. Комплект фотографий и чертежей античных памятников с комментариями. М., 2006.

24. *Суриков И. Е.* Античная Греция: политики в контексте эпохи. Година междоусобиц. М., 2011.
25. *Суриков И. Е.* Античная Греция: политики в контексте эпохи. На пороге нового мира. М., 2015.
26. *Суриков И. Е.* Античный полис. М., 2010.
27. *Суриков И. Е.* Аристократия и демос: политическая элита архаических и классических Афин. М., 2009.
28. *Суриков И. Е.* Полис, логос, космос: мир глазами эллина. Категории древнегреческой культуры. М., 2013, 2015.

СЕРИЯ «АНТИЧНАЯ БИБЛИОТЕКА»

а) Латинская серия

29. Латинские панегирики / вступ. ст., пер. и комм. И. Ю. Шабаги. М., 2016.
30. *Помпоний Мела.* Хорография / под общей редакцией А. В. Подосинова. М., 2017.

б) Греческая серия

«ВСЕХ ФИЛОСТРАТОВ ВСЁ»

31. *Флавий Филострат.* Жизни софистов / под общим руководством Е. Г. Рабинович. М., 2017.

СЕРИЯ «ВИЗАНТИЯ И ЕЕ ОКРУЖЕНИЕ»

а) Исследования

32. Древняя синагога в Херсонесе Таврическом: материалы и исследования Причерноморского Проекта 1994–1998 гг. Херсон. Том I / Золотарёв М. И. и др. М., 2013.
33. *Сорочан С. Б.* Византийский Херсон (вторая половина VI – первая половина X вв.). Том II. Часть I. М., 2013.
34. *Сорочан С. Б.* Византийский Херсон (вторая половина VI – первая половина X вв.). Том II. Часть II. М., 2013.
35. *Сорочан С. Б.* Византийский Херсон (вторая половина VI – первая половина X вв.). Том II. Часть III. М., 2013.
36. *Виноградов А. Ю.* «Деяния Андрея и Матфия в городе людоедов»: опыт прочтения одного апокрифа. М., 2014.

б) Источники

37. Хроника Симеона Магистра и Логофета / пер. со среднегреч. А. Ю. Виноградова, вступ. ст. и комм. П. В. Кузенкова. М., 2013.

АРИСТЕЙ: ВЕСТНИК КЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И АНТИЧНОЙ ИСТОРИИ

38. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. I. / гл. ред. А. В. Подосинов. М., 2010.
39. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. II. / гл. ред. А. В. Подосинов. М., 2010.
40. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. III. / гл. ред. А. В. Подосинов. М., 2011.
41. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. IV. / гл. ред. А. В. Подосинов. М., 2011.
42. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. V. / гл. ред. *А. В. Подосинов.* М., 2012.
43. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. VI. / гл. ред. *А. В. Подосинов.* М., 2012.
44. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. VII. / гл. ред. *А. В. Подосинов.* М., 2013.

45. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. VIII. / гл. ред. *А. В. Подосинов*. М., 2013.
46. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. IX. / гл. ред. *А. В. Подосинов*. М., 2014.
47. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. X. / гл. ред. А. В. Подосинов. М., 2014.
48. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. XI. / гл. ред. *А. В. Подосинов*. М., 2015.
49. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. XII. / гл. ред. А. В. Подосинов. М., 2015.
50. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. XIII. / гл. ред. *А. В. Подосинов*. М., 2016.
51. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. XIV. / гл. ред. *А. В. Подосинов*. М., 2016.
52. Аристей: вестник классической филологии и античной истории. Т. XV. / гл. ред. *А. В. Подосинов*. М., 2017.

ARISTEAS. Philologia classica et historia antiqua. Supplementa

53. *Файер В. В.* Александрийская филология и гомеровский гекзаметр. М., 2010.
54. *Ермолаева Е. Л.* Гомер. Илиада. XVIII песнь «Щит Ахилла». М., 2011.
55. *Смирнов С. В.* Государство Селевка I (политика, экономика, общество). М., 2013.
56. *Кузьмин Ю. Н.* Аристократия Берои в эпоху эллинизма. М., 2013.
57. *Прокл Диадох*. Комментарий к первой книге «Начал» Евклида / пер. А. И. Щетникова. М., 2013.
58. *Файер В. В.* Рождение филологии. «Илиада» в Александрийской библиотеке. М., 2013.
59. *Квинт Смирнский*. После Гомера / вступ. ст., пер. с др.греч. яз., прим. А. П. Большакова. М., 2016.
60. *Лапырёнок Р. В.* Наследие аграрного закона Тиберия Гракха: земельный вопрос и политическая борьба в Риме 20-х гг. II в. до н. э. М., 2016.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

61. Вопросы эпиграфики. Выпуск 1. Сборник статей / отв. ред. А. Г. Авдеев. М., 2006.
62. Вопросы эпиграфики. Выпуск 2. Сборник статей / отв. ред. А. Г. Авдеев. М., 2008.
63. Вопросы эпиграфики. Выпуск 3. Сборник статей / отв. ред. А. Г. Авдеев М., 2009.
64. Вопросы эпиграфики. Выпуск 4. Сборник статей / отв. ред. А. Г. Авдеев. М., 2010.
65. Вопросы эпиграфики. Выпуск 5. Сборник статей / отв. ред. А. Г. Авдеев. М., 2011.
66. Вопросы эпиграфики. Выпуск 6. Сборник статей / отв. ред. А. Г. Авдеев. М., 2012.
67. Вопросы эпиграфики. Выпуск 7. Сборник статей в 2 ч. / отв. ред. А. Г. Авдеев. М., 2013.
68. Вопросы эпиграфики. Выпуск 8. Сборник статей / отв. ред. А. Г. Авдеев. М., 2015.
69. Вопросы эпиграфики. Выпуск 9. Сборник статей / отв. ред. А. Г. Авдеев. М., 2016.
70. *Антонец Е. В.* Введение в римскую палеографию. М., 2009.
71. *Вальков Д. В.* Генуэзская эпиграфика Крыма. М., 2015.

СРЕДНЕВЕКОВЬЕ. НОВОЕ ВРЕМЯ. ИССЛЕДОВАНИЯ. ИСТОЧНИКИ

а) Сборники и хрестоматии

72. Древняя Русь в свете зарубежных источников: хрестоматия. Том I. Античные источники / сост. А. В. Подосинов, под ред. Т. Н. Джаксон, И. Г. Коноваловой и А. В. Подосинова. М., 2009.
73. Древняя Русь в свете зарубежных источников: хрестоматия. Том II. Византийские источники / сост. М. В. Бибиков, под ред. Т. Н. Джаксон, И. Г. Коноваловой и А. В. Подосинова. М., 2010.

74. Древняя Русь в свете зарубежных источников: хрестоматия. Том III. Восточные источники / сост. Т.М. Калинина, И.Г. Коновалова, В.Я. Петрухин, под ред. Т.Н. Джаксон, И.Г. Коноваловой и А.В. Подосинова. М., 2009.
75. Древняя Русь в свете зарубежных источников: хрестоматия. Том IV. Западноевропейские источники / сост., пер., коммент. А.В. Назаренко, под ред. Т.Н. Джаксон, И.Г. Коноваловой и А.В. Подосинова. М., 2010.
76. Древняя Русь в свете зарубежных источников: хрестоматия. Том V. Древнескандинавские источники / сост. Г.В. Глазырина, Т.Н. Джаксон, Е.А. Мельникова, под ред. Т.Н. Джаксон, И.Г. Коноваловой и А.В. Подосинова. М., 2009.
77. Древняя Русь в свете зарубежных источников / под ред. Е.А. Мельниковой; авторы: М.В. Бибиков, Г.В. Глазырина, Т.Н. Джаксон, И.Г. Коновалова, Е.А. Мельникова, А.В. Назаренко, А.В. Подосинов. М., 2013, 2015.
78. Висы дружбы: Сборник статей в честь Т.Н. Джаксон / под ред. Н.Ю. Гвоздецкой, И.Г. Коноваловой, Е.А. Мельниковой, А.В. Подосинова. М., 2011.
79. Самые забавные лживые саги: Сборник статей в честь Галины Васильевны Глазыриной / под ред. Т.Н. Джаксон и Е.А. Мельниковой. М., 2012.
80. Именослов. История языка. История культуры. Сборник статей / отв. ред. Ф.Б. Успенский. М., 2012.
81. Многоликость целого: из истории цивилизаций Старого и Нового Света: Сборник статей в честь Виктора Леонидовича Малькова / отв. ред. О.В. Кудрявцева. М., 2011.
82. Формирование территории Российского государства. XVI – начало XX в. (границы и геополитика) / отв. ред. Е.П. Кудрявцева. М., 2015, 2017.

б) Русь и Россия. Славянский мир

83. *Березович Е.Л.* Русская лексика на общеславянском фоне: семантико-мотивационная реконструкция. М., 2012.
84. *Волков С.В.* Высшее чиновничество Российской империи. Краткий словарь. М., 2016.
85. *Волков С.В.* Офицеры казачьих войск. Опыт мартиролога. М., 2013.
86. *Гайда Ф.А.* Власть и общественность в России: диалог о пути политического развития (1910–1917). М., 2016.
87. *Евсеева Л.М.* Аналойные иконы в Византии и Древней Руси. Образ и литургия. М., 2013.
88. *Живов В.М.* История языка русской письменности: В 2 т. Том I. М., 2017.
89. *Живов В.М.* История языка русской письменности: В 2 т. Том II. М., 2017.
90. *Каштанов С.М.* Исследование о молдавской грамоте XV века. М., 2012.
91. *Каштанов С.М.* Московское царство и Запад: историографические очерки. М., 2015.
92. *Лидов А.М., Евсеева Л.М., Чугреева Н.Н.* Спас Нерукотворный в русской иконе. М., 2008.
93. Мария Фёдоровна, императрица, 1847–1928. Ксения Александровна, вел. кн., 1875–1960, Ольга Александровна, вел. кн., 1882–1960. Письма (1918–1940) к княгине А. А. Оболенской / подгот. текста, пер. с франц. М.Е. Сороки, под ред. Л.И. Заковоротной. М., 2013.
94. *Любжин А.И.* Сумерки всеобуча. Школа для всех и ни для кого. М., 2017.
95. *Мельникова Е.А.* Древняя Русь и Скандинавия. Избранные труды / под ред. Г.В. Глазыриной и Т.Н. Джаксон. М., 2011.
96. Пётр II Петрович Негош и Россия (Русско-черногорские отношения в 1830–1850-е гг.). Документы / сост.: М.Ю. Анисимов, Ю.П. Аншаков, Р. Распопович, Н.Н. Хитрова. М., 2013.
97. *Пихоя Р.Г.* Записки археографа. М., 2016.

98. *Пулькин М. В.* Самосожжения старообрядцев (середина XVII–XIX в.). М., 2013, 2015.
99. *Ранчин А. М.* Памятники Борисоглебского цикла: текстология, поэтика, религиозно-культурный контекст. М., 2017.
100. *Рахаев Д. Я.* Политика России на Северном Кавказе в первой четверти XVIII века. М., 2012.
101. *Романова Г. Я.* Объяснительный словарь старинных русских мер. М., 2017.
102. *Столярова Л. В., Каштанов С. М.* Книга в Древней Руси (XI–XVI вв.) / отв. ред. С. М. Каштанов. М., 2010.

в) Западный мир. Восток

103. *Большаков О. Г.* Рождение и развитие ислама и мусульманской империи (VII—VIII вв.). М., 2016.
104. *Гимон Т. В.* Историописание раннесредневековой Англии и Древней Руси: сравнительное исследование / отв. ред. Л. В. Столярова. М., 2012.
105. *Калинина Т. М.* Проблемы истории Хазарии (по данным восточных источников). М., 2015.
106. *Лидов А. М.* Росписи монастыря Ахтала. История, иконография, мастера. М., 2014.
107. *Марей Е. С.* Энциклопедист, богослов, юрист: Исидор Севильский и его представления о праве и правосудии. М., 2014.

СЕРИЯ «ИССЛЕДОВАНИЯ. ИСТОРИЯ»

108. *Мереминский С. Г.* Формирование традиции: английское историописание второй половины XI – первой половины XII веков. М., 2016.

СЕРИЯ «ИСТОЧНИКИ. ИССЛЕДОВАНИЯ»

109. *Долгорукова Н. М.* Сафо Средневековья. Мария Французская: Круг чтения и литературные принципы автора XII в. М., 2016.

СЕРИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ»

110. *Агишев С. Ю.* Теодорик Монах и его «История о древних норвежских королях». М., 2013.
111. *Афанасьева Т. И.* Древнеславянские толкования на литургию в рукописной традиции XII–XVI вв.: исследование и тексты. М., 2012.
112. *Афанасьева Т. И.* Литургии Иоанна Златоуста и Василия Великого в славянской традиции (по служебникам XI–XV вв.). М., 2015.
113. *Ауров О. В., Марей А. В.* Вестготская правда (Книга приговоров). Латинский текст, Перевод, Исследование. М., 2012.
114. *Ганина Н. А.* Мехтильда Магдебургская. Струящийся свет Божества. Перевод и исследования. М., 2014.
115. *Генрих Хантингдонский.* История англов / пер. с лат., вступ. ст., примеч., библиография и указатели С. Г. Мереминского. М., 2015.
116. *Долеман Р. (Парсонс Роберт).* Рассуждение о наследовании английского престола. 1594 г. / перевод А. Ю. Серёгиной. М., 2013.
117. *Джаксон Т. Н.* Исландские королевские саги о Восточной Европе. М., 2012.
118. Паралипомены Иеремии пророка (Четвертая книга Варуха) / Перевод, комментарий и религиозно-исторический очерк И. С. Вевюрко. М., 2017.
119. Пишу исключительно по памяти... Командиры Красной Армии о катастрофе первых дней Великой Отечественной войны: В 2 т. Том 1 / сост. С. Л. Чекунов. М., 2017.
120. Пишу исключительно по памяти... Командиры Красной Армии о катастрофе первых дней Великой Отечественной войны: В 2 т. Том 2 / сост. С. Л. Чекунов. М., 2017.

121. *Святитель Хроматий Аквилейский.* Проповеди / пер., вступ. ст. С.С. Кима. М., 2014.
122. *Юлиана Нориджская*. Откровения Божественной Любви / пер., вступ. ст., примеч., подгот. среднеангл. текста Ю. Дресвиной. Julian of Norwich. Revelations of Divine Love / Edition, introduction, translation and commentaries by Juliana Dresvina. М., 2010.
123. Немецкие анналы и хроники X–XI вв. / пер. И.В. Дьяконова, В.В. Рыбакова. М., 2012.
124. Полоцкие грамоты XIII – начала XVI в. Том 1 / подгот. публ. А.Л. Хорошкевич, С. В. Полехова, В.А. Воронина, А.И. Груши, А.А. Жлутко, Е.Р. Сквайрс, А.Г. Тюльпина. М., 2015.
125. Полоцкие грамоты XIII – начала XVI в. Том 2 / подгот. публ. А.Л. Хорошкевич, С. В. Полехова, В.А. Воронина, А.И. Груши, А.А. Жлутко, Е.Р. Сквайрс, А.Г. Тюльпина. М., 2015.

СЕРИЯ «ИСТОРИЯ ЦЕРКВИ»

126. *Мендюков А.В.* Русская Православная Церковь в Среднем Поволжье на рубеже XIX–XX веков. М., 2016.
127. *Менькова И.Г.* Блаженны кроткие… Священномученик Сергий Лебедев, последний духовник Московского Новодевичьего монастыря. Жизненный путь, проповеди, письма из ссылки. М., 2014.
128. Собрание проповедей протоиерея Валентина Амфитеатрова / сост. Е.Н. Викторова, И.Н. Сергеенко. М., 2016.

ЭТНОГРАФИЯ. ФОЛЬКЛОРИСТИКА. АРХЕОЛОГИЯ

129. *Бадаланова Геллер Ф.К.* Книга сущая в устах: фольклорная Библия бессарабских и таврических болгар. М., 2017.
130. *Иванова Л.И.* Карельская баня: обряды, верования, народная медицина и духи-хозяева. М., 2016.
131. *Иванова Л.И.* Персонажи карельской мифологической прозы. Исследования и тексты быличек, бывальщин, поверий и верований карелов. М., 2012
132. *Криничная Н.А.* Крестьянин и природная среда в свете мифологии. Былички, бывальщины и поверья Русского Севера: Исследования. Тексты. Комментарии. М., 2011.
133. *Лобанова Н.В., Филатова В.Ф.* Археологические памятники в районе Онежских петроглифов. М., 2015.
134. *Лобанова Н.В.* Петроглифы Онежского озера. М., 2015.
135. *Логинов К.К.* Обряды, обычаи и конфликты традиционного жизненного цикла русских Водлозерья. М., 2010.
136. *Ольговский С.Я.* Цветная металлообработка Северного Причерноморья VII–V вв. до н.э. По материалам Нижнего Побужья и Среднего Поднепровья. М., 2014.
137. *Толстая С.М.* Образ мира в тексте и ритуале. М., 2015.

ГЕОПОЛИТИКА. СОЦИОЛОГИЯ. НОВЕЙШАЯ ИСТОРИЯ. ВОЕННАЯ ИСТОРИЯ

138. *Валлерстайн Иммануил.* Мир-система Модерна. Том I. Капиталистическое сельское хозяйство и истоки европейского мира-экономики в XVI веке. *Wallerstein Immanuel.* The Modern World-System I. Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century / предисловие Г.М. Дерлугьяна; пер. с англ., литер. редакт., комм. Н.Проценко, А. Черняева. М., 2015, 2016.
139. *Валлерстайн Иммануил.* Мир-система Модерна. Том II. Меркантилизм и консолидация европейского мира-экономики, 1600–1750. *Wallerstein Immanuel.* The Modern World-System II. Mercantilism and the Consolidation of the European World-Economy, 1600–1750 / пер. с англ., литер. редакт., комм. Н.Проценко. М., 2016.

140. *Валлерстайн Иммануил.* Мир-система Модерна. Том III. Вторая эпоха великой экспансии капиталистического мира-экономики, 1730–1840-е годы. *Wallerstein Immanuel.* The Modern World-System III. The Second Era of Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730s–1840s / пер. с англ., литер. редакт., комм. Н. Проценко. М., 2016.
141. *Валлерстайн Иммануил.* Мир-система Модерна. Том IV. Триумф центристского либерализма, 1789–1914. *Wallerstein Immanuel.* The Modern World-System IV. Centrist Liberalism Triumphant, 1789–1914 / пер. с англ., литер. редакт., комм. Н. Проценко. М., 2016.
142. *Дерлугьян Г. М.* Армения на выходе из постсоветской реставрации: анализ возможностей. М., 2017.
143. *Зверев В. О.* Иностранный шпионаж и организация борьбы с ним в Российской империи (1906–1914 гг.). М., 2016.
144. *Кикнадзе В. Г.* Невидимый фронт войны на море. Морская радиоэлектронная разведка в первой половине XX века. М., 2011.
145. *Козлов Д. Ю.* Нарушение морских коммуникаций по опыту действий российского флота в Первой мировой войне (1914–1917). М., 2013.
146. *Котельников В. Р.* Отечественные авиационные поршневые моторы 1910–2009. М., 2010.
147. *Люттвак Эдвард Н.* Возвышение Китая наперекор логике стратегии. *Luttwak Edward N.* The Rise of China vs. the Logic of Strategy / пер. с англ. Н. Н. Платошкина. М., 2016.
148. *Люттвак Эдвард Н.* Стратегия: Логика войны и мира. *Luttwak Edward N.* The Strategy: Logic of War and Peace / пер. с англ. А. Н. Коваля, Н. Н. Платошкина. М., 2012, 2015, 2016, 2017.
149. *Люттвак Эдвард Н.* Государственный переворот: практическое пособие. *Luttwak Edward N.* Coup d'État: Practical Handbook / пер. с англ. Н. Н. Платошкина. М., 2012, 2015, 2017.
150. Она развалилась. Повседневная история СССР и России в 1985–1999 гг. М., 2017.
151. *Рашид Ахмед.* Талибан / пер. с англ. М. В. Поваляева. М., 2003.
152. *Свойский Ю. М.* Военнопленные Халхин-Гола. История бойцов и командиров РККА, прошедших через японский плен. М., 2014.
153. *Симонов Н. С.* Несостоявшаяся информационная революция: условия и тенденции развития в СССР электронной промышленности и средств массовой коммуникации. Часть I. 1940–1969 годы. М., 2013.
154. *Симонов Н. С.* Очерки истории банковской системы России. 1988–2013 гг. М., 2016.
155. *Симонов Н. С.* Развитие электроэнергетики Российской империи: предыстория ГОЭЛРО. М., 2016.
156. *Степанов А. С.* Развитие советской авиации в предвоенный период (1938 – первая половина 1941 года). М., 2009.
157. *Томиока Садатоси.* Политическая стратегия Японии до начала войны. М., 2016.
158. *Тумшис М. А., Золотарёв В. А.* Евреи в НКВД СССР. 1936–1938 гг. Опыт биографического словаря. М., 2017.
159. *Фомин А. М.* Война с продолжением. Великобритания и Франция в борьбе за «Османское наследство», 1918–1923. М., 2010.
160. *Хандорин В. Г.* Национальная идея и адмирал Колчак. М., 2017.

СОБРАНИЯ СОЧИНЕНИЙ

Четыре тома избранных произведений О. А. Седаковой

161. *Седакова О. А.* Четырехтомное издание избранных произведений: Стихи (1-й том). М., 2010.

162. *Седакова О. А.* Четырехтомное издание избранных произведений: Переводы (2-й том). М., 2010.
163. *Седакова О. А.* Четырехтомное издание избранных произведений: Poetica (3-й том). М., 2010.
164. *Седакова О. А.* Четырехтомное издание избранных произведений: Moralia (4-й том). М., 2010.
165. ДВА ВЕНКА: Посвящение Ольге Седаковой. Сборник статей / под ред. А. В. Маркова, Н. В. Ликвинцевой, С. М. Панич, И. А. Седаковой. М., 2013.

Собрание сочинений В. В. Бибихина

166. *Бибихин В. В.* Слово и событие. Писатель и литература. Собрание сочинений. Том I. М., 2010.
167. *Бибихин В. В.* Введение в философию права. Собрание сочинений. Том II. М., 2013.
168. *Бибихин В. В.* Новый ренессанс. Собрание сочинений. Том III. М., 2013.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

169. *Девяткина К. С.* Сборник упражнений к учебнику ENGLISH IX (под ред. О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой). М., 2017.
170. *Девяткина К. С.* Сборник упражнений к учебнику ENGLISH X (под ред. О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой). М., 2017.
171. *Девяткина К. С.* Сборник упражнений к учебнику ENGLISH XI (под ред. О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой). М., 2017.
172. *Зайков А. В.* Римское частное право в систематическом изложении. Учебник. М., 2012.
173. *Поливанова А. К.* Старославянский язык. Грамматика. Словари. М., 2013.
174. *Рязановский А. Р.* Математика. Подготовка к ОГЭ и ЕГЭ. Арифметика, алгебра, начала математического анализа. Очерки по истории математики с древнейших времён. М., 2015.
175. *Савватеев А. В.* Математика для гуманитариев. Живые лекции. М., 2017.
176. *Смышляев А. Л.* История Древнего Рима от Ромула до Гракхов. Учебное пособие. М., 2007.
177. Черная Африка: прошлое и настоящее. Учебное пособие по Новой и Новейшей истории Тропической и Южной Африки / под ред. А. С. Балезина, С. В. Мазова, И. И. Филатовой. М., 2016.

Более подробную информацию о наших книгах (аннотации, оглавления, отдельные главы), информацию о местах продажи вы можете найти на сайте www.publisher.usdp.ru, на страницах издательства в социальных сетях www.vk.com/izdatelstvo_udp и www.facebook.com/izdatelstvoudp

Контакты издательства: Москва, Комсомольский проспект, дом 23/7, корп. 2, +7(499) 242-37-24, knigiudp@gmail.com

Если вы нашли в наших книгах опечатки, просьба сообщить о них на электронный адрес knigiudp@gmail.com. В сообщении нужно указать книгу, страницу и абзац, где была обнаружена опечатка. Благодарим за сотрудничество.

Университет Дмитрия Пожарского

Университет носит имя князя Дмитрия Михайловича Пожарского — восстановителя и защитника российской государственности в Смутное время, навсегда вошедшего в историю нашей Родины как пример верности долгу, искренней и деятельной любви к Отчизне.

Университет Дмитрия Пожарского ставит перед собой задачу подготовить для России фундаментально образованных, высококвалифицированных специалистов-исследователей в ключевых областях знания и сферах человеческой деятельности.

Приоритетом Университета является восстановление ценности классического фундаментального образования, науки и практики в России. Университет Дмитрия Пожарского призван стать Университетом в исконном значении этого слова.

Мы видим **выпускников Университета** людьми с большой внутренней мотивацией, источник которой — их образование, чувство чести и любовь к Родине; людьми сильными, не боящимися внутренней работы; людьми, способными к самостоятельному целеполаганию для изменения мира вокруг себя.

Получение степени магистра Университета поможет сформировать собственное, глубокое и цельное мировоззрение, умение аналитически мыслить, постигать новое, видеть связь вещей и явлений, способность понять структуру любой области человеческого знания и деятельности и готовность грамотно взаимодействовать с профессионалами в этой области, способность решать самые сложные задачи.

Эти качества позволят выпускникам участвовать в руководстве образованием и наукой в национальном масштабе, разрабатывать решения научных и социальных проблем первостепенной важности.

Магистерские программы, реализуемые Университетом Дмитрия Пожарского:

«ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА АНТИЧНОСТИ» (НАПРАВЛЕНИЕ «ИСТОРИЯ»)

Программа дает лингвистическую, историческую и филологическую подготовку, открывающую широкую перспективу научно-педагогической деятельности; овладение в достаточной степени классическими языками позволяет напрямую обращаться к основам современной философии и культуры.

«МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ (МАСЭП)» (НАПРАВЛЕНИЕ «ЭКОНОМИКА»)

Программа включает в себя изучение совокупности предметов, которые позволят понять экономическое и социальное устройство современного об-

щества и его эволюцию, — математики, теоретической физики, экономических дисциплин, социологии, психологии.

Обе программы предполагают овладение фундаментальной интеллектуальной культурой: общими предметами являются история и иностранные языки, магистрантам МАСЭП будет дано представление о современном гуманитарном знании, а магистрантам-историкам – базовый курс современной физики и математики.

Телефон для справок по вопросам зачисления: 8-800-505-36-48
(звонок на территории России бесплатный).
Более подробная информация на сайте Университета www.usdp.ru.

Уважаемые исследователи!

Приглашаем вас к публикации в «Вестнике Университета Дмитрия Пожарского». Журнал выпускается с 2014 года, входит в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ). В настоящий момент специализация издания — гуманитарные науки (история, филология, экономика, социология, философия и др.).

Продолжается формирование номеров за 2017 год по следующим темам:

- культура Серебряного века;
- революция 1917 года.

К публикации принимаются научные статьи (не более 120 000 знаков с пробелами), рецензии на современные научные издания (не более 40 000 знаков с пробелами), исторические источники (объем по согласованию).

Основные требования к содержанию — обоснованная в тексте научная новизна исследования и доступность языка изложения. Не принимаются работы, ранее опубликованные в других изданиях или размещённые в Интернете. Все материалы рецензируются членами редколлегии журнала. Материалы публикуются бесплатно.

Все вопросы и материалы высылайте на электронный адрес:
vestnik.udp@yandex.ru.

Научно-популярное издание

Подготовлено к печати и издано по решению
Ученого совета Университета Дмитрия Пожарского

Любжин Алексей Игоревич

СУМЕРКИ ВСЕОБУЧА
Школа для всех и ни для кого

Корректор *Ю. В. Вильшанская*
Дизайн и оформление обложки *Е. А. Горева*
Компьютерная верстка и оформление макета *А. А. Васильева*

Подписано в печать 15.08.17. Формат 60x90 1/16.
Тираж 500 экз. Заказ

«Русский фонд содействия образованию и науке».
Университет Дмитрия Пожарского.
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 13, стр. 1.
www.publisher.usdp.ru
knigiudp@gmail.com

Отпечатано: АО «Т 8 Издательские технологии».
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5.

9 785912 442070